



AJUNTAMENT DE VALÈNCIA
REGIDORIA DE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT I MIGRACIÓ

La integración de las hijas y los hijos de familias inmigrantes en la ciudad de Valencia



**LA INTEGRACIÓN DE LAS HIJAS Y LOS HIJOS DE
FAMILIAS INMIGRANTES EN LA CIUDAD DE
VALENCIA**

Sección de Estudios y Planificación

Sección de Participación Social – Oficina del Plan Norte-Sur

SERVICIO DE BIENESTAR SOCIAL E INTEGRACIÓN

AYUNTAMIENTO DE VALENCIA

ISBN: 978-84-608-3062-7

Junio, 2015

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Coordinadores:

Sección de Estudios y Planificación - M. Jesús Felipe Tío

Oficina Técnica del Plan Norte Sur - Pere Climent Bolinches

Centro de apoyo a la Inmigración CAI-AMICS VALENCIA - Manuel Jesús Yébenes González

Equipo de diseño y trabajo de campo

Alumnas y alumnos de la Licenciatura o Grado de Sociología y de Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia.

Sonia Sales Belenguer

Silvia Villa Marzo

Elsa Olmeda Rodríguez

Yordano Saul Sarsosa Pérez

Roberto Asensi Latorre

María del Mar Caturla Bastit

Itziar Gil Carceller

Carolina López Villarroel

ÍNDICE

1.- Introducción.....	5
2.- Marco teórico.....	8
3.- Metodología de la investigación.....	25
4.- Breve descripción del fenómeno migratorio en la ciudad.....	34
5.- Rasgos de la población estudiada.....	44
6.- Aproximación cualitativa a los discursos y la observación.....	57
6.1. – Lengua y comunicación.....	58
6.1.1. Conocimiento de la lengua española y valenciana.....	58
6.1.2. Dificultades de comunicación.....	63
6.1.3. Ayudas para la traducción o interpretación.....	71
6.2. – Relaciones interfamiliares.....	75
6.2.1. Relación con otros parientes.....	76
6.2.2. Relación paterno-filial.....	78
6.2.3. Conflictos familiares.....	81
6.2.4. Tiempo libre, hábitos de estudio, uso nuevas tecnologías.....	84
6.3. – Aspiraciones, autoestima y discriminación.....	87
6.3.1. Aspiraciones y expectativas de cara al futuro.....	87
6.3.2. Nivel de autoestima.....	93
6.3.3. Percepciones y/o experiencias de discriminación.....	98
6.4. – La experiencia escolar.....	108
6.4.1. Valoración de la enseñanza y del centro escolar.....	108
6.4.2. Relación con el profesorado.....	113
6.4.3. Normas de los centros escolares.....	118
6.4.4. Grupos diferenciados y conflicto entre ellos.....	120
6.5. – Creencias religiosas.....	126
6.5.1. Religiones que se profesan.....	126
6.5.2. Importancia de la religión en sus vidas.....	127
6.6. – La identidad percibida.....	136
6.6.1. Autoposicionamiento identitario.....	136
6.6.2. Proyectos y expectativas de futuro.....	144

6.7. – Las relaciones entre pares.....	150
6.7.1. Origen de las amistades.....	150
6.7.2. Aficiones y expectativas compartidas.....	155
6.7.3. Tiempo libre.....	161
6.7.4. Influencia de las amistades, opinan los padres.....	165
6.8. – Diferencias percibidas entre el país de origen y España.....	168
6.8.1. Formas de vivir.....	168
6.8.2. Relaciones personales y familiares.....	172
6.8.3. La situación de la mujer.....	180
6.9. – Observación no participante en los centros escolares.....	186
7.- Conclusiones.....	190
8.- Propuestas.....	199
9.- Bibliografía.....	203
ANEXOS.....	208
I - Guiones de las entrevistas.....	209
- Guión de entrevista a jóvenes hijos e hijas de familias inmigrantes.....	210
- Guión de entrevista a padres y madres de los jóvenes inmigrantes.....	213
- Guión de entrevista a profesorado de los centros educativos seleccionados.....	216
II - Guión de la observación a centros escolares.....	218
III - Listado de centros escolares participantes.....	219

1.- INTRODUCCIÓN

El presente estudio recoge la investigación realizada acerca del proceso de integración que es observable entre jóvenes de familias de origen inmigrado en nuestra sociedad.

Hablamos de hijos e hijas de familias inmigrantes, colectivo también llamado “segunda generación”, porque son los descendientes de las personas que inicialmente protagonizaron la experiencia migratoria familiar. Esos jóvenes han nacido ya en nuestro país o se encuentran en él desde edades muy tempranas, de lo que podemos deducir que se han socializado fundamentalmente en nuestra sociedad.

Interesa en concreto conocer el grado de integración social que presentan, es decir, hasta qué punto forman parte de nuestra sociedad y se perciben a sí mismos como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

El interés por conocer estos aspectos surge de la inquietud que genera el futuro cercano de los ahora jóvenes en cuanto a su propia capacidad para integrarse en una sociedad y una cultura diferentes de las de su familia, y de las posibilidades de integración que nuestra sociedad les brinda para ello. Acontecimientos recientes protagonizados por jóvenes de países europeos cercanos que han protagonizado actos terroristas u otros jóvenes que marchan a otros países para unirse a grupos extremistas, hacen pensar que algo está fallando en la forma que nuestras sociedades hacen hueco real y en igualdad de condiciones a los hijos e hijas de las primeras personas que llegaron a nuestro país buscando una vida mejor.

En este sentido, el hecho de que existan investigaciones que se están realizando en nuestro entorno sobre el mismo objeto, nos animó a desarrollar algún tipo de estudio adaptado a nuestra realidad que nos permitiera diagnosticar la situación y, en su caso, adoptar alguna medida que favorezca la integración social de esa segunda generación. Este es el objetivo último de esta investigación.

Estos intereses están ya recogidos en el Plan Norte-Sur del Ayuntamiento de Valencia, concretamente en su Programa de Inmigración, cuyo objetivo es *lograr la integración de las personas inmigrantes en la vida política, económica, cultural y social de la ciudad de Valencia* se encuentran líneas de trabajo encaminadas a *conocer la realidad cuantitativa y cualitativa del fenómeno de la inmigración*. De hecho, este tipo de objetivos se subsumieron en el I y en el II Plan de Servicios Sociales para la Inclusión Social, con el fin

de recoger acciones de estudio, investigación y evaluación dirigidas a áreas de interés dentro del mundo de la inmigración. Concretamente en el II Plan, con vigencia entre 2014-2017, la acción 3.2.3 *Investigaciones sobre aspectos relacionados con la inmigración como forma de prevenir riesgos de exclusión y fomentar la integración*, es la que sirve de marco para esta investigación y otras ya terminadas o que se encuentran en curso.

El presente estudio se estructura en unos apartados que pretenden recoger el conjunto del trabajo realizado: en el capítulo 1 se recoge, en forma de resumen ejecutivo, lo más destacable del análisis que luego se ofrece pormenorizadamente, el capítulo 2 está dedicado al análisis de las principales teorías que sobre integración se han desarrollado, así como a los modelos que podemos encontrar en las diferentes sociedades a las que llegan otras personas. Hemos hecho especial incidencia en ese primer apartado a los diferentes enfoques de investigación que se han seguido sobre la integración de personas de otros orígenes como forma de señalar el marco teórico que inspira este estudio.

El capítulo 3 y 4 recogen datos sobre el fenómeno de la inmigración en la ciudad, el primero sobre los datos de población extranjera en diferentes dimensiones (ciudad, distrito, barrio, escolaridad...), y el siguiente acerca de las características que presenta la muestra que hemos utilizado en la investigación.

El capítulo 5 está dedicado a la descripción de la metodología que se ha seguido, desde el diseño de la investigación, inspirada en otras de tipo cuantitativo que se están desarrollando en Estados Unidos y varios países europeos, hasta la forma que se ha adoptado, fundamentalmente integrada entre diferentes técnicas y de tipo cualitativa.

El capítulo 6 está dedicado a mostrar el análisis cualitativo del material obtenido en el trabajo de campo desarrollado mediante entrevistas en profundidad a jóvenes, sus padres y madres, y personal docente de los centros educativos a los que asisten. Este análisis ha tratado de profundizar en lo que estas personas han expresado, tanto en lo explícito como en lo latente, en lo obvio y lo raro, en lo personal y en lo social... La complementariedad de los discursos de los tres colectivos, creemos que ha dado una riqueza al análisis que no se hubiera podido conseguir de otra forma.

Estas tres partes del estudio, se complementan con la redacción de unas conclusiones generales y las propuestas particulares. Es importante destacar que la posible aplicación de la investigación ha estado presente desde el principio en todo el equipo de personas que han formado parte de la investigación. El interés final, al margen de la posible

contribución al conocimiento y la comparación con otras investigaciones, es poder señalar las medidas que se considere necesario adoptar para mejorar las condiciones de una adecuada integración social de todas las personas que se encuentran en nuestra sociedad y cuyo origen es la inmigración.

No podemos terminar esta introducción sin hacer mención a las personas que han formado parte del equipo que ha llevado a cabo esta investigación. La coordinación de la misma ha estado a cargo de la Sección de Estudios y Planificación y de personal de la Oficina del Plan Norte-Sur y del CAI-AMICS. Además hemos contado, para el trabajo de campo y el análisis cualitativo, con personal de programas de empleo, concretamente del de “Mi primera experiencia laboral” y de alumnos y alumnas becarios en prácticas de la Licenciatura y Grado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. La dedicación y entrega de estas personas, ilusionadas por la investigación y por la realidad de las personas extranjeras, es lo que ha hecho posible que esta investigación haya podido llegar a su fin. A todas ellas, nuestro más sincero agradecimiento.

2.- MARCO TEÓRICO

Modelos de integración existentes

El concepto de “integración” ha sido ampliamente debatido en el marco de las Ciencias Sociales, sin que exista un acuerdo preciso en cuanto a su definición. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM)¹, el término suele emplearse en dos niveles. Por un lado, tendríamos la definición aportada por la RAE² “hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”, por ejemplo, introduciendo a las personas inmigrantes en la sociedad receptora. Por otro lado, la OIM indica que “también se utiliza el término para referirse al proceso de incorporar a personas de diferentes grupos raciales, étnicos o culturales en una asociación igualitaria y sin restricciones de una sociedad”³. Entendiendo, por tanto, la integración como proceso, resulta interesante la definición aportada por Abdelmalek Sayad quien la define como “un proceso del que solo se puede hablar posteriormente, para afirmar que ha funcionado o ha fracasado; un proceso que consiste en pasar de la alteridad más radical a la identidad más total”⁴. En la integración, por tanto, entran en juego dos factores importantes: el tiempo y la adaptación de la sociedad.

Este “proceso” es heterogéneo en función de la sociedad en que tenga lugar y ello, unido a las formas de entender la inmigración y la integración en cada país, ha dado lugar al surgimiento de diferentes modelos de integración. Según señala Urteaga⁵ en referencia a los modelos europeos, aunque son diferentes entre ellos, todos se han construido en base a tres elementos: “la concepción del trabajador migrante, el código de la nacionalidad y la relación con las minorías étnicas”. Estos modelos oscilan entre el asimilacionismo propio del modelo de integración francés y el multiculturalismo característico del mundo anglosajón. Tal y como señalan varios autores⁶ “cada uno de estos modelos, por una

¹ Organización Internacional para las Migraciones (2006): *Fundamentos de Gestión de la Inmigración*, Vol. 3, sección 3.6. En: http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/books/benin_initiative/EMM_SP_vol3_part1.pdf A fecha: 13-08-2014

² Real Academia Española

³ Organización Internacional para las Migraciones (2006): *Fundamentos de Gestión de la Inmigración*, Vol. 3, sección 3.6 En: http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/books/benin_initiative/EMM_SP_vol3_part1.pdf (A fecha: 13-08-2014).

⁴ SAYAD, A. (1994): *La double absence*, París, Seuil, p.307

⁵ URTEAGA, E.: *Los modelos de integración en Europa*, Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 2010, Vol.26 nº 2.

⁶ RETORILLO, A., OVEJERO, A., CRUZ, F., LUCAS, S., ARIAS, B. (2006): *Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo*, en: Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo, nº 7, Valladolid, Universidad de Valladolid, p.124

parte, subyace a las medidas legales concretas adoptadas sobre inserción laboral y, por otra parte, tendrá unas consecuencias psicosociales diferentes que terminarán favoreciendo o dificultando la expresión de actitudes xenófobas, con la gran problemática social a la que irá tendiendo”.

Siguiendo a estos autores, el modelo de asimilación (característico de la sociedad francesa), consistiría en un proceso de adecuación de la persona inmigrante a la sociedad receptora, por el cual ésta adoptaría la cultura, las costumbres y los modos de vida propios de la comunidad receptora. Este modelo entiende que son las personas inmigrantes las que deben adaptarse a la comunidad de destino.

Por el contrario, el denominado multiculturalismo (relacionado con el modelo anglosajón), ensalza la diferencia cultural como rasgo fundamental. Supone la no discriminación por razón de etnia o cultura y el reconocimiento de las personas inmigrantes a vivir en sus comunidades bajo el postulado del respeto al resto de comunidades.

Ambos modelos han recibido críticas: el primero, por su tendencia a la homogeneización y el soslayo de las diferencias etno-culturales; el segundo, por tender a la fragmentación de la sociedad en compartimentos estancos, llegando a producir guetos.

Junto al asimilacionismo francés y el multiculturalismo británico, encontramos otros modelos intermedios que se han llevado a la práctica en otros países occidentales conocidos por ser importantes receptores de población inmigrante.

- En Estados Unidos encontramos el denominado “crisol estadounidense” o “melting pot” de razas que “se une a una serie de valores típicamente americanos, como la democracia, el individualismo o el pluralismo, creando un proceso espontáneo de interacción social donde el intervencionismo institucional era reducido o nulo”⁷. Este modelo entiende, por tanto, la identidad política norteamericana como base fundamental del modelo, quedando las diferencias culturales relegadas a un segundo plano.
- En Alemania hallamos el modelo conocido como “trabajador invitado” que parte de la concepción de la persona inmigrante como un “residente temporal que, una vez

⁷ RETORILLO, A., OVEJERO, A., CRUZ, F., LUCAS, S., ARIAS, B. (2006): *Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo*, en: Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo, nº 7, Valladolid, Universidad de Valladolid, p.128

solucionados sus problemas económicos, retornaría a su lugar de origen. Es por eso que no se ha intentado asimilarlos ni tampoco establecer un marco de convivencia multicultural, sino que las políticas iban dirigidas a proporcionarles un entorno laboral medianamente digno⁸.

Centrándonos en el caso español, cabe señalar que pese a que actualmente la proporción de esta realidad migratoria es muy importante en nuestra sociedad y ha llevado a situar al país en la segunda posición en relación al número de personas extranjeras dentro de los países de la UE-27⁹ (únicamente por detrás de Alemania), el fenómeno de la inmigración es una realidad relativamente reciente en nuestro país. La rapidez que ha caracterizado el proceso (que comenzó en la segunda mitad de los años noventa y que conoció su mayor crecimiento a partir del año 2000 y hasta el año 2007), unida a la novedad que suponía este fenómeno (para un país que tradicionalmente se había caracterizado por ser un país de emigrantes y que está volviendo a serlo), ha hecho que España no se haya posicionado en relación a ninguno de los modelos expuestos anteriormente. Más bien, podría decirse que “toma algunos elementos tanto del asimilacionismo como del multiculturalismo. La falta de tradición migratoria en nuestro país, junto con el escaso número de inmigrantes de segunda y tercera generación existente, hacen que la gestión cultural de la extranjería esté todavía en construcción”¹⁰.

Enfoques en la investigación sobre Segundas Generaciones

Debido a esta “novedad” de la inmigración en nuestra sociedad y pese a que en los últimos años las investigaciones que versan sobre la cuestión de la inmigración en nuestro país han sido numerosas, las investigaciones sobre *hijos e hijas de personas inmigrantes* son relativamente escasas. Sin embargo, en otros países de nuestro alrededor en los que la cuestión migratoria tomó fuerza a partir de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, la investigación es numerosa y variada, además de abarcar realidades que implican a las *primeras, segundas y terceras* generaciones.

⁸ RETORILLO, A., OVEJERO, A., CRUZ, F., LUCAS, S., ARIAS, B. (2006): *Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo*, en: Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo, nº 7, Valladolid, Universidad de Valladolid, p.133

⁹ Datos de 2013 según Eurostat:
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/data/main_tables

¹⁰ RETORILLO, A., OVEJERO, A., CRUZ, F., LUCAS, S., ARIAS, B. (2006): *Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo*, en: Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo, nº 7, Valladolid, Universidad de Valladolid, p.138

También, la relativa novedad del fenómeno en el caso español, tiene como consecuencia que en nuestro país aún no exista una amplia “*Segunda Generación*” *per se*, por lo que la investigación en este terreno está dando sus primeros pasos. En este sentido, el recorrido teórico e investigador que se ha realizado en otros países, servirá de ayuda conceptual al mismo tiempo que ayudará a enmarcar la presente investigación dentro de un ámbito de estudio que tiende, cada vez más, a ser observado a escala global.

Francia es uno de los países con mayor recorrido histórico en cuestión de inmigración y cuenta con una amplia tradición investigadora en el terreno de la inmigración en general, y más particularmente en relación a las denominadas *Segundas Generaciones*. Es por ello por lo que tomaremos conceptos de algunas investigaciones realizadas en este país, que nos ayudarán a identificar y contextualizar la realidad observada en la ciudad de Valencia en la presente investigación. Como se ha visto, el modelo de integración francés se corresponde con el modelo “asimilacionista” que, como se ha señalado, ha suscitado numerosas críticas por las consecuencias que conlleva.

Robert Castel¹¹ estudia la igualdad de oportunidades de los *jóvenes de la banlieue*¹² en Francia. Inmersos en un modelo asimilacionista, el autor afirma que el problema que para estos jóvenes existe no es la imposibilidad de que pueda realmente existir una igualdad de oportunidades, sino que más bien, dado que estos derechos y principios están recogidos en la Constitución francesa, el problema aparece por el hecho de que la igualdad es posible y conforme al derecho. Sin embargo, considera que pese a que este derecho esté jurídicamente amparado, existe una *discriminación negativa*.

La discriminación negativa “*convierte una diferencia en un déficit que marca a su portador con una tara casi indeleble. Ser discriminado negativamente es ser asignado a un destino sobre la base de una característica que uno no ha elegido, pero que los otros nos devuelven en forma de estigma. La discriminación negativa es una instrumentalización de la alteridad*¹³ *convertida en factor de exclusión*”¹⁴. En otras palabras, este tipo de discriminación supone la negación de la influencia de los factores heredados en la vida de

¹¹ CASTEL, R. (2010): *La discriminación negativa, ¿ciudadanos o indígenas?*, Barcelona, Hacer Editorial.

¹² *Banlieue* es una palabra francesa que puede traducirse como suburbios de las ciudades grandes. En español se suele utilizar referida a los barrios marginales que se encuentran en el extrarradio de las grandes ciudades de Francia donde se concentra un importante número de inmigrantes.

¹³ El término “alteridad” se aplica al descubrimiento que el “él” hace del “otro”, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, del “nosotros”, así como visiones múltiples del “él”. Tales imágenes, más allá de las diferencias, coinciden todas en ser representaciones más o menos inventadas de personas antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro de un mismo universo. (en Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Alteridad>, 28/03/2014)

¹⁴ CASTEL, R. (2010): *La discriminación negativa, ¿ciudadanos o indígenas?*, Barcelona, Hacer Editorial, p.30

los individuos. Sin embargo, el autor identifica un *triple handicap* (factores heredados) en relación a éstos: el sexo, el origen social y la pertenencia étnica.

En relación a la *pertenencia étnica*, Castel afirma que en el caso francés en relación a los jóvenes de *banlieu* existe, entre otros factores: una discriminación en relación con el empleo y una estigmatización¹⁵ en función de la pertenencia religiosa. En relación al empleo afirma que “*dos hándicaps se suman*”¹⁶: el origen étnico y el fracaso escolar. Afirma que podría hablarse “*en el caso de los hijos de inmigrados, incluso con título, de un techo de cristal que bloquea las oportunidades de contratación y compromete sus posibilidades de ascenso social*”¹⁷. Por otra parte, en cuanto a la estigmatización de la pertenencia religiosa, este proceso guarda relación con el uso etnificado de los espacios (*banlieus* en las que se concentra mucha proporción de población inmigrada) dado que existe una “*propensión a tratar como problemas étnicos (...) los problemas sociales cuando estos los sufren minorías étnicas*”¹⁸. Este hecho hace que estas poblaciones estigmatizadas, al no ver reconocida su ciudadanía, tiendan a afirmarse como árabes o negros.

Por su parte, el *origen social* es una circunstancia personal que influye en las oportunidades futuras de los individuos. En el caso de los jóvenes de *banlieu*, en lo relacionado con el origen social, además de entrar en juego la pertenencia étnica, cabe también tener en cuenta el condicionante que supone el “*espacio*”¹⁹. Las *banlieu* se van utilizando étnicamente y empobreciendo al mismo tiempo, dando lugar a lo que Castel denomina *mixicidad social*²⁰. De ella dice que “*se convierte en una mezcla de poblaciones que acumulan las desventajas en cuanto a recursos económicos, relaciones laborales y capacidades para asegurarse por sí mismas la independencia social. Esa “mixicidad” hace que coexistan a su pesar, en un marco de vida que se degrada y cuya imagen se altera, los elementos más vulnerables de la población*”²¹

¹⁵ Es un proceso por el que los actores o las instituciones destacan los rasgos de determinados individuos con el fin de diferenciarlos e interiorizarlos. Pretende desacreditar a una persona o a un grupo de ellas. El descrédito contamina a todos los que comparten las mismas características. El efecto producido o hasta buscado, por la estigmatización es la interiorización social y política del grupo estigmatizado, la separación o la retirada de este último de los espacios de competición. Esta situación produce discriminaciones que, a su vez, alimentan el descrédito. (Rea, A. y Tripier, M. , 2009, p.119)

¹⁶ *Ibíd.* p.66

¹⁷ *Ibíd.* p.67

¹⁸ *Ibíd.* p.76

¹⁹ Entre 1958-1973 se construyeron en Francia 195 “zonas de urbanización prioritaria” (Z.U.P), con un total de dos millones de viviendas destinadas a alquiler de los segmentos de población más necesitada.

²⁰ CASTEL, R. (2010): *La discriminación negativa, ¿ciudadanos o indígenas?*, Barcelona, Hacer Editorial, p.45

²¹ *Ibíd.* p.43

Por otra parte, dos autoras, Andre Rea y Maryse Tripier, dedican un capítulo de su libro *Sociología de la inmigración*²², al tema de la *categorización de la alteridad*. Según las autoras, “*las categorizaciones construidas de alteridad se elaboran a diversos niveles: el de las interacciones sociales cotidianas, el de las representaciones sociales y el de las instituciones estatales*”²³. Las categorías étnicas y raciales se encuentran en el centro de este proceso.

Por otra parte, la *estigmatización* es “*un proceso por el que los actores o las instituciones destacan los rasgos de determinados individuos con el fin de diferenciarlos e interiorizarlos. Pretende desacreditar a una persona o a un grupo de ellas*”²⁴. Así con los factores visibles (como puede ser el color de la piel) la estigmatización es prácticamente inmediata y al mismo tiempo transmisible de generación en generación, por lo que las *Segundas y/o Terceras Generaciones* seguirían siendo estigmatizadas debido a un proceso de naturalización de las diferencias. Una apreciación importante que hacen estas autoras, es el desplazamiento de conceptos como el de raza en favor de otros como *cultura de origen* para identificar a los *outsiders*.

La estigmatización lleva consigo la aparición de *fronteras étnicas*. Citando a Juteau (1999), las autoras hablan de una cara externa (la percibida por el grupo mayoritario en relación al grupo minoritario) y una cara interna (la percepción que el grupo minoritario tiene de sí mismo). En relación a la primera, el grupo mayoritario suele observar cuestiones como la religión o la lengua como factores diferenciadores que tienden a justificar la discriminación y la desigualdad social entre ambos grupos. Por su parte, el grupo minoritario tiende a configurar una visión del “*nosotros*” a partir de los criterios que establece el grupo mayoritario como diferenciales.

De la integración a la ciudadanía

La importancia de la integración reside en que persigue el objetivo de la *cohesión social*. Tal y como la define EUROsociAL²⁵:

²² REA, A. Y TRIPIER, M. (2009): *Sociología de la inmigración*, Barcelona, Hacer Editorial

²³ *Ibíd.* p 117

²⁴ *Ibíd.* p 119

²⁵ EUROsociAL es un programa de la Comisión Europea para la cooperación entre Europa y América Latina. Su objetivo es contribuir a cambios en políticas públicas que mejoren la cohesión social a través del aprendizaje entre pares y el intercambio de experiencias entre instituciones homólogas de ambas regiones.

"La cohesión social es un atributo de las sociedades que implica la igualdad de oportunidades para que la población pueda ejercer sus derechos fundamentales y asegurar su bienestar, sin discriminación de ningún tipo y atendiendo a la diversidad. Desde una perspectiva individual, la cohesión social supone la existencia de personas que se sienten parte de una comunidad, participan activamente en diversos ámbitos de decisión y son capaces de ejercer una ciudadanía activa. La cohesión social también implica el desarrollo de políticas públicas y mecanismos de solidaridad entre individuos, colectivos, territorios y generaciones"²⁶.

Es debido a esta búsqueda de cohesión social por lo que la cuestión de la *ciudadanía* se ha instalado con fuerza en el debate, llegando incluso a desplazar la categoría misma de integración. Alfred Marshall propuso dividir el concepto de ciudadanía en tres partes o elementos:

- Civiles: "consiste en los derechos necesarios para la libertad individual - libertad de la persona, libertad de expresión, de pensamiento y de religión, el derecho a la propiedad, a cerrar contratos válidos, y el derecho a la justicia"²⁷.
- Políticos: "derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo"²⁸.
- Sociales: "todo el espectro desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. Las instituciones más estrechamente conectadas con estos derechos son el sistema educativo y los servicios sociales"²⁹.

Según Marshall, la ciudadanía es un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad, que implica la igualdad de derechos y deberes. Se entiende que cada sociedad establecerá unos criterios diferentes en relación a la configuración de la

²⁶ EUROsocial: <http://www.eurosocial-ii.eu/eurosocial/que-hacemos/cohesion-social> (Consulta 5-7-14)

²⁷ MARSHALL, T.H. (1997): *Ciudadanía y clase social*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 77, pp.297 - 344

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ *Ibíd.*

ciudadanía. Las sociedades en que ésta es una institución en desarrollo “*crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones. El avance en el camino así trazado es un impulso hacia una medida más completa de la igualdad, un enriquecimiento del contenido del que está hecho ese status y un aumento del número de aquellos a los que se les otorga*”³⁰.

Los conceptos de ciudadanía y de libertades han sido desarrollados con posterioridad, añadiéndose nuevos matices críticos que permiten una comprensión más rica de las situaciones sociales. Desde la Teoría Crítica, Marcuse (2010) abre un nuevo paradigma de entendimiento de las libertades, precisando que:

*“La «sociedad libre» no se puede ya definir adecuadamente en los términos tradicionales de libertades económicas, políticas e intelectuales [...]. Se necesitan nuevos modos de realización (de las libertades) [...]. Estos nuevos modos sólo se pueden indicar en términos negativos, porque equivaldrían a la negación de los modos predominantes. Así, la libertad económica significaría libertad de la economía, de estar controlados por fuerzas y relaciones económicas, liberación de la diaria lucha por la existencia, de ganarse la vida. La libertad política significaría la liberación de los individuos de una política sobre la cual no ejercen ningún control efectivo. Del mismo modo, la libertad intelectual significaría la restauración del pensamiento individual absorbido ahora por la comunicación y el adoctrinamiento de masas, la abolición de la “opinión pública” junto con sus creadores”*³¹

Otros autores ponen el acento en la lucha de los movimientos sociales por el reconocimiento, por defender su identidad social y la pertenencia a una colectividad, que son fuente de transformación del concepto de ciudadanía. Nancy Fraser (2006), por su parte, centra su preocupación en la disyuntiva redistribución-reconocimiento que subyace en el aspecto social de la ciudadanía, señalando la necesaria integración de los dos aspectos³². Tanto las políticas de redistribución económica, como las de reconocimiento de la especificidad cultural de los grupos minoritarios, responden a la exigencia de consecución de los derechos sociales, puesto que las situaciones de discriminación y opresión se producen tanto por causas socioeconómicas como por causas culturales, y

³⁰ *Ibíd.*

³¹ MARCUSE, HERBERT (2010) *El hombre unidimensional*, p. 43, Barcelona, Ariel

³² FRASER, NANCY y AXEL HONNETH (2006): *¿Redistribución o reconocimiento?*, España, Ediciones Morata S.L.

además, estas causas suelen estar interrelacionadas. Así, la autora construye una teoría crítica del reconocimiento capaz de identificar y defender aquellas formas de protección de la diferencia cultural que se puedan articular con las políticas sociales encaminadas a la desaparición de la desigualdad, sea ésta social, económica, cultural...

Finalmente, cabe señalar la vinculación de la ciudadanía con la obtención de la *nacionalidad*, como modo de obtener los derechos que engloba el concepto de ciudadanía. Sin embargo, son numerosos los estudios que afirman que la sola obtención de la nacionalidad no implica la consecución total de la ciudadanía y, por tanto, no implica por sí sola la consecución de la integración. Robert Castel lo demuestra en el caso francés cuando habla de la *discriminación negativa*.

De todo lo anterior se desprende la importancia que, estudios como el aquí presentado, tienen a la hora de iniciar el camino hacia el conocimiento, comprensión y mejora de la cohesión social.

El concepto de Segundas Generaciones y sus condicionantes

La presente investigación centra su atención en la integración social de los hijos e hijas de personas y familias extranjeras, exactamente de las que han desarrollado un proyecto de inmigración económica. También conocidas como *Segundas Generaciones*, la utilización de este término ha sido discutida desde el punto de vista académico; además de no ser representativa en sí misma (en caso de ser aceptada) de la realidad en el caso español.

Desde el punto de vista académico, destacan fundamentalmente dos visiones sobre la utilización del término. En primer lugar, destaca una visión *negativa* que considera que el término no es aplicable a los hijos e hijas de familias inmigrantes, puesto que no son personas que hayan migrado. Además, "el término tiene efectos inconvenientes al subrayar su especificidad social y étnica, como si su ascendencia le destinara a reproducir el estatus de sus padres"³³. Por su parte, Rosa Aparicio³⁴ destaca la pertinencia del concepto en términos histórico - políticos, puesto que ello permite tratar la especificidad de las personas jóvenes que descienden de la inmigración.

³³ TORRES, F. (2009): Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia: hijos de inmigrantes, sociabilidad informal y contexto local. En: *XVII Congreso de Estudios Vascos (18-19-20 noviembre de 2009): Innovación para el progreso social sostenible*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Ikaskuntza - Sociedad de Estudios Vascos

³⁴ *Ibíd.*

El concepto de *Segunda Generación* se define como “nacidos en España de padres o madres extranjeros, o bien nacidos en el exterior, pero asentados en España a una edad temprana, en general, antes de los 12 años”³⁵. Para otros autores³⁶, sin embargo, esta edad “mínima” para ser considerada segunda generación se situaría en los 7 años.³⁷

Esta diferencia en el origen de los hijos e hijas de personas inmigrantes ha llevado a una matización que permite diferenciar entre: *generación 1.5* (los que llegan al país a una edad temprana); y *generación 2.0* (los nacidos en el país de destino de los padres). La diferencia fundamental que se erige entre ambos grupos reside en el marco de socialización vivido por estos jóvenes. En el caso de la *generación 1.5* “*son inmigrantes sensu stricto: han vivido el cambio de sociedad y el proceso migratorio en primera persona*”³⁸. Por su parte, para la *generación 2.0* su marco de socialización y desarrollo es la sociedad española.

De la diferencia anterior, se desprende la importancia de la *sociabilidad* y más concretamente de la *sociabilidad informal* en la configuración de las opiniones, expectativas, aspiraciones, configuración de las estrategias formativo-laborales...

Según define Cucó, se entiende por *sociabilidad* “*el conjunto de relaciones, prácticas y agrupamientos sociales que se dan y se desarrollan entre el núcleo familiar y los ámbitos del Estado, entre otros la institución educativa, y del mercado, muy formalizados y con lógicas propias*”³⁹. En el marco de la presente investigación, cobra especial relevancia la *sociabilidad informal* “*inscrita en las formas de vivir cotidianas, en contextos “cara a cara”, y que conforma grupos o redes sociales*”⁴⁰.

Para los jóvenes, la escuela, la familia y los grupos de pares (especialmente los amigos y amigas), constituyen la base de socialización más importante. Concretamente, “*los pares con los que se comparte amistad, similar situación socio-económica y vivencias, son particularmente importantes en la adolescencia y en los procesos de autoafirmación, ubicación más consciente en el entorno social y definición de proyectos vitales, por*

³⁵ PORTES, A., APARICIO, R. y HALLER, W. (2009), *La Segunda Generación en Barcelona: un Estudio Longitudinal*, Marzo 2009

³⁶ APARICIO, R. y TORNOS, A. (2006), *La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración: factores, metas, transformaciones identitarias*, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Madrid

³⁷ En esta investigación se tomará como referencia la delimitación hecha por A. Portes 2011, por analogía con el proyecto TIES.

³⁸ TORRES, F. (2009), *Ibíd.*

³⁹ CUCÓ, J. (2004): *Antropología urbana*, Barcelona, Ariel, p. 244

⁴⁰ *Ibíd.*

ejemplo, estudiar o trabajar".⁴¹ De este modo, los y las jóvenes van configurando sus propias estrategias de *inserción social*, cuestión que se convertirá en una de las variables a tener en cuenta a la hora de valorar su grado de integración en el futuro.

Llegados a este punto, cabe señalar la relación existente entre las formas en que se desarrolla la sociabilidad y *el tiempo*, como variable a tener en cuenta al hablar de jóvenes. Así, Francisco Torres⁴² llega a establecer una diferencia al hablar de: *la sociabilidad juvenil segmentada*. Con este término, señala la existencia de una diferencia en la configuración de "pandillas", afirmando que es más frecuente que los hijos e hijas de personas inmigrantes que vinieron de muy pequeños o que nacieron en España, se integren en *pandillas mixtas* (conformadas por jóvenes españoles/as y por jóvenes extranjeros/as) que los jóvenes que vinieron en la adolescencia, puesto que los primeros se han socializado en el sistema educativo español desde muy pequeños. Sin embargo, el recurso a la aparición de *pandillas étnicas* sigue siendo constante.

Una explicación a la aparición de estas pandillas étnicas se encuentra en lo que Torres califica de aparición de una *estrategia de "comfort cultural"*. "*En un medio nuevo, que no se percibe como propio, se busca la relación y la compañía de los "iguales" que por origen, experiencia y vivencias, suscitan mayor identificación*"⁴³. Esto no quiere decir, sin embargo, que los y las jóvenes que recurren a las pandillas étnicas no tengan amistades españolas.

El interés que suscitan las pandillas étnicas (a veces convertido en preocupación) encuentra su origen en la importancia que los grupos de pares o amigos tienen en la conformación de las estrategias educativas y laborales durante la adolescencia, cuando la opinión de los y las amigas influye de manera muy considerable en la configuración de estrategias y trayectorias.

La utilización del término "pandillas étnicas" implica por sí misma una visión diferenciada de este segmento de población. Desde el punto de vista de la población mayoritaria, suelen existir unos "*parámetros de visibilidad de la alteridad: el color de la piel, la lengua, el*

⁴¹ TORRES, Francisco (2009): Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia: hijos de inmigrantes, sociabilidad informal y contexto local. En: *XVII Congreso de Estudios Vascos (18-19-20 noviembre de 2009): Innovación para el progreso social sostenible*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Ikaskuntza - Sociedad de Estudios Vascos.

⁴² *Ibíd.*

⁴³ *Ibíd.*

acento, la presentación de sí mismo o el apellido... que contribuyen a señalar la alteridad y también a suscitar las cuestiones relativas a los orígenes”, Beauchemin et al (2010)⁴⁴.

Por su parte, la *identidad* es considerada como un elemento de análisis fundamental a la hora de comprender determinados comportamientos, pautas y actitudes de la población minoritaria (en este caso hijos e hijas de familias inmigrantes). Dos conceptualizaciones más concretas de identidad son considerados importantes en relación a los hijos e hijas de personas inmigrantes.

En primer lugar, la *identidad plural* considera que los descendientes de personas inmigrantes “*se sitúan más o menos de manera armoniosa entre una identidad de origen creada en la sociedad de instalación, a causa de las situaciones de aculturación provocadas por la migración y la socialización en un familia que haya conocido la migración*”⁴⁵

En segundo lugar, por *identidad étnica o etnicidad* “*entendemos la identidad de un grupo étnico, o sea: de una comunidad con fuerte sentimiento de diferencia y particularidad, destacable por sus características culturales originales, muchas veces con un idioma o un dialecto propio, que ocupa un territorio considerado natal, y es consciente de su identidad, frecuentemente basada en el mito de un origen común*”⁴⁶. O como indica Heckmann (2008)⁴⁷ la etnicidad es un constructo social que constituye la identidad del grupo y los límites del grupo. Opera con una metáfora genealógica que “argumenta” que un grupo se constituye por un ancestro común.

Atributos como el origen nacional, la lengua, el color de la piel, la religión... es decir, rasgos individuales o colectivos, físicos y/o culturales, son los que entran en juego a la hora de configurar esta identidad étnica. Siendo, como indican Beauchemin et al (2010), el color de la piel y la religión, las referencias más activas para personas de determinados orígenes.

La *nacionalidad* juega también un papel importante en la configuración de la identidad. Según afirman los mismos autores, los hijos e hijas de inmigrantes que poseen la

⁴⁴ BEAUCHEMIN, C. ; HAMEL, C. Y SIMON, P. (2010): *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, París, Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ MAKARAN, G. (2008): *Identidad étnica y nacional en Bolivia a finales del siglo XX*, México, Revista de Estudios Latinoamericanos, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, núm. 46, pp.41-76.

⁴⁷ HECKMANN, F. (2008). *Relaciones intergrupales en la ciudad: Fundamentos científico-sociales del diálogo intercultural*. Foro europeo de estudios migratorios (efms). Instituto de la Universidad de Bamberg. Alemania.

nacionalidad del país de origen de sus padres conservan un sentimiento nacional hacia aquellos países. En este sentido, la cuestión de la *doble nacionalidad* desempeña dos funciones: por un lado, favorece la existencia de un apego o sentimiento comparable hacia el país de origen y de destino; por otra parte, tiende a la conciliación jurídica de derechos y obligaciones. Por tanto, la nacionalidad, al vincularla con la identidad, se configura como un elemento de peso en la configuración tanto del proceso como del grado de integración de los hijos e hijas de inmigrantes.

Finalmente, cabe hacer referencia a las estrategias que los centros escolares han llevado a cabo en relación a la cuestión de la inmigración. Las escuelas e institutos son consideradas, también para esta investigación, como una de las instituciones principales que influye en la configuración de las estrategias formativo-laborales de los jóvenes y como lugar principal de las relaciones sociales entre pares en la etapa adolescente. Según afirma el Colectivo IOÉ, *“las estrategias de atención a la diversidad presentan una gradación que va desde la segregación o la asimilación a la educación intercultural o antirracista, pasando por la compensatoria, la educación para la tolerancia y la promoción del pluralismo cultural. En el plano normativo (leyes, decretos, reglamentos escolares) existe ambigüedad entre el enfoque intercultural – poco desarrollado en la práctica- y el de la educación compensatoria”*⁴⁸. Este hecho es explicable si se tiene en cuenta, como se ha comentado al principio, que dada la relativa novedad del fenómeno migratorio en nuestro país, España no se ha posicionado (hasta el momento) en ninguno de los modelos de integración tradicionalmente conocidos. Es por ello, que las estrategias educativas tampoco han seguido una línea única, sino que más bien han ido variando desde la asimilación, pasando por el multiculturalismo y el pluralismo cultural.

Un autor que estudió especialmente el fenómeno multicultural en el sistema escolar especialmente J. A. Jordán (1998), detecta tres factores básicos en la integración de menores extranjeros: la necesidad de formación del profesorado en culturas diversas, una actitud abierta de la comunidad educativa hacia la diversidad y recursos y apoyos concretos al trabajo docente (materiales, profesores de refuerzo, evaluación de la programación...). Considera que profesores y Administración deberían esforzarse y ser más sensibles a los cambios que se están produciendo en las aulas. *“Sólo en el encuentro de estas dos disposiciones imprescindibles el profesorado podrá ir percibiendo de forma convencida que la presencia en las aulas de alumnos culturalmente distintos y minoritarios no es algo negativo, sino más bien una fuente de enriquecimiento, no sólo para el*

⁴⁸ COLECTIVO IOÉ 2008: *Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos*. Madrid,

alumnado en su conjunto, sino -y esto es lo que aquí conviene resaltar- para la misma personalidad profesional del educador.”⁴⁹

Investigaciones sobre integración de las Segundas Generaciones

Los primeros estudios sobre hijos e hijas de familias inmigrantes comenzaron en Estados Unidos alrededor de los años 60, momento muy convulso socialmente en ese país por la lucha que se desarrolló por la igualdad de derechos de la minoría negra.

Existen dos líneas fundamentales en las teorías norteamericanas sobre la integración de las Segundas Generaciones⁵⁰:

- Perspectivas culturalistas. Basadas en la asimilación cultural, lingüística y política, ponen su acento en la habilidad y motivación de los hijos de las familias inmigrantes para integrarse en la sociedad en la que viven, la que fue para sus padres la sociedad de destino de su proyecto migratorio. Sobre los resultados de esta integración, las teorías más negativas, como las de H. Samuel Huntington, creen que no se está consiguiendo la asimilación al modelo norteamericano ya que, sobre todo, aquellas familias de origen latinoamericano, llegaron en tan gran número, que no les resulta interesante aculturarse: no aprenden inglés, rechazan los ideales de Estados Unidos y dan prioridad a sus usos y pautas culturales sobre los de ese país. Esta postura se basa en el peso que se da a la influencia que la religión tiene en los estilos de vida: así en los norteamericanos influiría la religión protestante y en la de los latinoamericanos la católica. En Europa existen algunos ejemplos de esta perspectiva, concretamente respecto a inmigrantes musulmanes, de los que se tiende a pensar que no desean integrarse en las sociedades de acogida.

Por otra parte, las teorías culturalistas más positivas, retoman el concepto del *melting pot* o crisol de razas, y consideran que la asimilación sí se está produciendo, hoy igual que en el pasado, aunque de forma distinta: no se integran en segmentos determinados de la sociedad, sino en una interacción más general por lo que la sociedad se va transformando con ellos. Esta concepción se denomina “neoasimilacionismo” y se apoya en la experiencia de las migraciones a Francia y Holanda de italianos, españoles o portugueses. Los hijos e hijas de éstos no se distinguen ya de los autóctonos.

⁴⁹ JORDAN, J. A. (1998): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona. Pp.161-168.

⁵⁰ APARICIO, R. y PORTES, A. (2014). “Creer en España. La integración de los hijos de inmigrantes”. Colección Estudios Sociales, núm. 38, pp.23-54. Obra social La Caixa. Barcelona.

- Perspectivas estructuralistas que hacen depender el futuro de los inmigrantes de la propia sociedad de destino, de forma que no tienen las mismas oportunidades que los nacionales lo que fuerza a la cuarta y quinta generación de los primeros inmigrantes a marginarse del resto. Un ejemplo de ello son los jóvenes latinos (mexicanos...) de Norteamérica que acaban teniendo las mismas perspectivas de la comunidad negra. Las primeras generaciones consiguieron avances, pero las siguientes siguen ancladas en los mismos barrios, los mismos trabajos y las mismas condiciones que sus predecesores. En el caso de otras nacionalidades las cosas varían, ya que algunos acaban incluso perdiendo su lengua y cultura, pero seguían diferenciados del resto; esto ocurre, por ejemplo, en el caso de los italianos, judíos, puertorriqueños...En Europa, los casos de los turcos en Alemania o los marroquíes en Holanda apoyan esta tesis: son jóvenes que hablan los idiomas y siguen la cultura de los países en los que viven, pero eso no les ha supuesto movilidad social intergeneracional.

Algunos estudiosos de este tipo de teorías, opinan que la marginación puede darse en la primera generación, pero la segunda puede ya aprovecharse de pertenecer a dos culturas diferentes. Esta postura, defiende que los hijos e hijas de inmigrantes poseen una especial riqueza de recursos y pueden escoger entre numerosas alternativas de cara a su futuro, cosa que no pudieron hacer sus padres. En extensión, esta postura enlaza con la teoría de la asimilación segmentada por la que los hijos de familias inmigrantes pueden integrarse en distintos segmentos de la sociedad en relación a su “biculturalidad”, a la vez que pueden encontrarse con barreras fruto de esta aculturación compartida.

En Europa, los estudios sobre integración no se inician hasta los años 80 en los que varios países muestran su preocupación por la adaptación de los hijos de los extranjeros que habían llegado en las décadas anteriores. En España en ese momento la inmigración era mínima, por lo que la investigación aquí no se ve afectada por esa ola europea.

Ese primer interés por la integración estaba centrado en los modelos, muy diversos según países, cuando se detectó que los trabajadores extranjeros no volvían a sus países de origen ni aunque se viviera una época de crisis económica como la que había ocurrido en la segunda mitad de los años 70. Esos modelos pasaban desde la asimilación de Francia a la inclusión diferenciada del Reino Unido, y la integración de las segundas generaciones tendría que ver con el cómo esos modelos influyen en los resultados.

En España, por su reciente pasado de país receptor de personas inmigrantes, todavía no es visible qué papel jugarán las segundas generaciones. La investigación española a este respecto ha estado caracterizada por estudiar ámbitos concretos de colectivos determinados, sin una teorización previa (Aparicio y Portes, 2014: 18)⁵¹, esperando llegar a ella mediante la comparación de los resultados de esos estudios, en los que se pone un acento especial en las políticas públicas de integración. Las primeras investigaciones datan de principios de los años 90, sobre todo centradas en el sistema educativo y en los primeros niveles de enseñanza al ser en ellos en los que se concentraba el mayor número de niños de familias inmigrantes. Se genera una cierta comunidad científica en torno a la integración a final de los 90, a partir de los congresos sobre migraciones internacionales organizados por el Instituto Ortega y Gasset y por el Instituto de Estudios sobre las Migraciones de la Universidad de Comillas, lo que lleva a la aparición de grupos de trabajo coordinados en diversas localidades (Barcelona, Granada, Madrid, La Coruña...) y alrededor de áreas de estudio más amplias: demografía, interculturalidad, el análisis especializado de tipo de inmigraciones según nacionalidad (marroquí, latinoamericana...).

Actualmente se cuenta ya con investigaciones centradas en la integración de la Segunda Generación de inmigrantes en campos de la integración escolar, las expectativas educativas y sociales, el nivel de tolerancia, la evolución identitaria, y las amistades y el ocio de los jóvenes. En este contexto hay que hacer una mención especial al estudio ILSEG (Investigación Longitudinal de la Segunda Generación), que desarrolla la Fundación Ortega-Marañón de Madrid, que nació para dar continuidad al estudio norteamericano CILS, *Children of Immigrants Longitudinal Study*, y verificar sus resultados fuera de Estados Unidos.

Este estudio analiza las trayectorias educativas y laborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes, su identificación cultural y nacional, experiencias de discriminación y aspiraciones y metas de futuro. Se trata de un estudio de diseño longitudinal ya que su muestra inicial son chicos y chicas de 13-15 años, que son nuevamente entrevistados cuatro años después, cuando cuentan 17-19 años. También se recoge la perspectiva de sus padres y madres. Los datos son contrastados al final con los obtenidos en el estudio de Estados Unidos.

Los resultados más generales de ese estudio, publicados por la Obra Social "La Caixa" en 2014, llevan a confirmar que el proceso de integración de personas migrantes en nuestro

⁵¹ *Ibíd.*

país está siendo el adecuado, no se detectan en sus propias palabras, *indicios de reactividad étnica masiva ni de alineación y sí un aumento de la identificación con el país entre la primera y la segunda ola* (Aparicio y Portes, 2014: 9)⁵². Estos autores afirman que la teoría de la asimilación segmentada queda confirmada. Este estudio ha servido de inspiración y modelo directo al trabajo que este informe recoge y que de una forma más modesta y mediante técnicas básicamente cualitativas hemos desarrollado en la ciudad de Valencia.

⁵² *Ibíd.*

3.- METODOLOGÍA

En este apartado exponemos la forma en que se ha desarrollado el presente estudio, desde su concepción y diseño hasta la ejecución para la consecución de los objetivos propuestos.

Antes de comenzar nos parece necesario hacer una observación previa. Todas las personas que hemos participado en esta investigación somos firmes defensores de la igualdad de las personas sea cual sea su origen, raza, religión o sexo. Este último factor nos lleva generalmente a respetar los principios de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres escrupulosamente, entre ellos el uso de lenguaje no sexista. Sin embargo, en este trabajo el aplicar esta perspectiva exhaustivamente al texto ha resultado una empresa imposible. La combinación de hijos e hijas, los y las jóvenes, padres y madres, extranjeros y extranjeras, profesores y profesoras, tutores y tutoras..., a veces en una misma frase o párrafo, hacía imposible la mínima comprensión de lo que pretendíamos transmitir. Por ello, hemos optado por aligerar el texto utilizando mayormente el masculino genérico, aunque introduciendo siempre que ha sido posible los dos géneros. Vaya por delante nuestra disculpa ante esta licencia literaria.

Esta investigación está inspirada en el estudio longitudinal sobre segundas generaciones llevado a cabo en Madrid y Barcelona del proyecto internacional TIES, *Investigación Longitudinal de la Segunda Generación* (ILSEG). Ese estudio se ha desarrollado fundamentalmente mediante encuestas, habiendo pasado cuestionario a 3.577 personas en el caso de Barcelona, y 3.375 en el caso de Madrid, estudiantes de distintos centros educativos de las respectivas áreas metropolitanas.

Dada la relativa novedad que este tipo de estudios representa en el conjunto del país, lo que desde la ciudad de Valencia se plantea, a diferencia de Madrid y Barcelona, es hacer una primera **aproximación cualitativa-exploratoria** de la realidad de estas segundas generaciones de inmigrantes en nuestra ciudad.

La **población** objeto de estudio son los y las jóvenes de entre 13-15 años, pertenecientes tanto a la *Generación 2.0* (nacidos en España); como a la *Generación 1.5* (jóvenes que vinieron a España antes de los 12 años). En concreto, se tomará como referencia a los estudiantes de 2º y 3º de ESO por varias razones:

- En primer lugar, porque el o la joven perteneciente a la *segunda generación* debe, o bien nacer en España o bien llegar antes de los 12 años y residir un mínimo de dos años en el país (con lo cual, es a partir de los 13-14 años cuando tenemos un abanico mayor de jóvenes pertenecientes a la segundas generaciones de inmigrantes).
- En segundo lugar, porque la educación secundaria es obligatoria (y por tanto, en principio deberán estar cursando uno u otro curso de ESO, de forma que podemos acceder al universo del colectivo);
- En tercer lugar, porque estos alumnos y alumnas en esos casos estarán en su adolescencia temprana (período en que las personas jóvenes comienzan a vivir una *transformación cognitiva, emocional, sexual y psicológica* (UNICEF).

Complementariamente a este colectivo objeto básico de análisis de esta investigación, ésta se basa también en las familias de los jóvenes entrevistados, concretamente en sus padres y/o madres y en el personal docente de sus centros escolares.

En este sentido, el estudio tendrá un enfoque eminentemente cualitativo y triangular y las técnicas de análisis a utilizar serán dos: **la entrevista en profundidad y la observación no participante.**

Denominamos triangular a la metodología ya que en ella se produce la integración de diversas técnicas de investigación y éstas se desarrollan en varias poblaciones objeto: jóvenes, sus familias y sus centros escolares.

En primer lugar, resulta necesario explicar con detenimiento el procedimiento que se sigue respecto a las entrevistas en profundidad, pilar fundamental de la investigación.

Dado que la intención ha sido la realización de un estudio cualitativo-exploratorio que sirva para hacer una primera aproximación a una realidad habitualmente no tratada en la ciudad, se consideró que una muestra estructurada y significativa podía ser la conformada por el estudio de 40 casos de jóvenes; estructurada por el hecho de responder a criterios demográficos, sociales, de origen y familiares que más adelante se especifican. Y significativa dependiendo de una buena selección de casos, ya que, al ser una investigación cualitativa, no se persigue tanto la representatividad estadística respecto del universo sino la significación de los casos dentro de las características generales.

De estos 40 casos previstos, la investigación llegó a 39 jóvenes, por razón del número de casos disponibles en los centros escolares que reunieran el total de las características necesarias (edad, sexo, nacionalidad, años de estancia en España o nacimiento en España). Cada uno de esos casos ha requerido la realización de dos entrevistas: una al/la estudiante y otra a su padre y/o a su madre⁵³, en total 36 entrevistas. Además, y como complemento a estas dos, se realizó otra entrevista más al tutor/a, profesor/a de referencia... del centro escolar, a quien se pidió información y su opinión general acerca de la integración de los alumnos y alumnas extranjeros en su centro escolar.

Las entrevistas se estructuraron en orden a un guión previo, que contenía aquellos temas y su desarrollo que era necesario abordar en la conversación. El objetivo de los mismos era que todo el equipo de entrevistadores y entrevistadoras planteará las mismas cuestiones y que sirviera de guía para la conversación, era importante que no se olvidará nada esencial y que todos desarrollarán el mismo contenido. Los guiones que se utilizaron tanto para las entrevistas a los jóvenes, a sus padres y a sus profesores, se encuentran en Anexos.

En segundo lugar, en la técnica de la observación no participante, lo que se planteó es la observación de los patios de los centros educativos durante la hora del descanso entre clases. El objetivo era conocer los modos de relación que se establecen en los momentos de esparcimiento del horario escolar, los usos del espacio, las actitudes frente a posibles conflictos..., como complemento del análisis del nivel de integración social que tienen los/as menores de la segunda generación de ese centro en relación con el resto del alumnado. Esta técnica, puede ayudar a descubrir realidades no plasmadas en las entrevistas, debido a la normalización de determinadas actitudes, hábitos y/o comportamientos por parte del alumnado, padres y/o madres y profesorado. Se consideró por tanto, esta técnica, como un complemento de gran utilidad a las entrevistas en profundidad, lo que permitiría dotar a la investigación de mayor consistencia y complejidad.

⁵³ Dado que resultaba complicado conocer cuál de los dos progenitores podría ser entrevistado (por razones de disponibilidad, voluntad...), se optó por dejar abierta la puerta a que fueran uno, otra, o ambos a quienes se les realizara la entrevista. En cualquiera de los casos, se observó y se hicieron constar las posibles divergencias entre sus discursos en cualquiera de los temas planteados. También esta circunstancia se ha hecho constar en las referencias de las citas de las entrevistas.

Fijación de la muestra.

Los criterios o variables de selección de la muestra, como ya se ha avanzado antes han sido:

- 1.- Distribución en la ciudad del alumnado extranjero por distritos.
- 2.- Titularidad de los centros (públicos y privados-concertados).
- 3.- Continente de nacionalidad.
- 4.- Sexo.
- 5.- Pertenencia a la generación 2.0 o generación 1.5.

- 1.- Distribución en la ciudad:

El criterio de distribución en la ciudad de la población extranjera fue el eje vertebrador de la posterior selección de la muestra. Es por ello que a la hora de justificar su importancia nos basamos en dos criterios: en primer lugar, la proporción de población extranjera en la ciudad de Valencia por distritos; en segundo lugar, la concentración de alumnado extranjero en la ciudad de Valencia también según distritos, siendo este último, el criterio al que adjudicamos mayor peso en la selección de los distritos sobre los que se procedió a la selección de los casos a estudiar.

Con datos de 2014, la ciudad de Valencia cuenta con 96.734 personas extranjeras entre su población, es decir, el 12,2% de la población de la ciudad era extranjera. Sin embargo la distribución de esta población en la ciudad no es homogénea; encontramos distritos en los que la concentración de población inmigrante es sensiblemente inferior a la media de la ciudad, como son Pobles del Nord (6,1%) o el Pla del Real (8,2%); y distritos en los que la concentración de población extranjera es superior a la media de la ciudad, como es el caso de l'Olivereta (15,8%), Rascanya (15,7%), Camins al Grau (13,9%), Poblats Marítims (13,5%) y la Saïdia (14,3%).

Respecto a la concentración del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Valencia, durante el curso 2013-2014, la ciudad contaba con 28.837 estudiantes de ESO, de los que 3.501 eran personas extranjeras, es decir, un 12,4% del alumnado de ESO era extranjero.

A la hora de establecer la muestra, se han seleccionado los distritos que en el curso 2012/2013 presentaban mayor concentración de alumnado extranjero de ESO de la ciudad: La Saïdia (10,5%), L'Olivereta (10,5%), Rascanya (8,7%) y Quatre Carreres

(8,1%). En ese momento la ciudad de Valencia contaba con un total de 27.180 estudiantes de la ESO, de ellos el 13,2% del alumnado de la ESO era extranjero, un total de 3.606 personas.

Si contrastamos los distritos que presentan mayores porcentajes en ambos casos (población extranjera y alumnado extranjero de ESO en la ciudad de Valencia), observamos que son prácticamente coincidentes: Rascanya, Saïdia y L'Olivereta. La única divergencia la encontramos entre Camins al Grau y Quatre Carreres, donde el primero presenta mayor porcentaje de población extranjera que reside en el distrito y el segundo presenta mayor concentración de alumnado extranjero cursando ESO en la ciudad.

Por tanto, los distritos que finalmente guiaron la muestra fueron la Saïdia, L'Olivereta, Quatre Carreres y Rascanya.

2.- Titularidad del Centro: centros públicos y centros privados-concertados

El segundo criterio que guió la estructuración de la muestra, fue la titularidad de los centros escolares en públicos o -concertados. Quedaron excluidos los centros privados (tal como ha ocurrido en los estudios longitudinales de Madrid y Barcelona), por considerar que las características económicas y sociales y, por ende, el grado de adaptación e integración social y económica de los y las jóvenes que normalmente acude a estos centros, no son comparables a las de la mayoría de la población perteneciente a segundas generaciones.

La razón fundamental que hace que el criterio de la titularidad del centro de estudios se sitúe en segundo lugar reside en el hecho de que, en estudios anteriores realizados en Estados Unidos, se ha visto cómo *los estudiantes que asistían a escuelas católicas en los Estados Unidos, han mostrado repetidas veces unas aspiraciones y logros más altos* (A. Portes, 2011). En España, los colegios religiosos son en su mayoría privados o privados-concertados.

Estableciéndolo, por tanto, como criterio definitorio de la muestra, lo que pretendemos observar es, si realmente, este fenómeno (es decir, unas aspiraciones y autoestima mayores en el alumnado que acude a centros privado-concertados que a públicos) se da también en el caso de la ciudad de Valencia o si, por el contrario, no tiene ninguna influencia sobre el alumnado.

Para acceder a los centros escolares que se seleccionaron de cada distrito, se efectuaron las gestiones oportunas con el fin de solicitar los permisos necesarios para llevar a cabo la investigación. La institución encargada de ello en la Conselleria de Educación es la Secretaria Autonómica de Educación, quien dio su aprobación previa revisión de los documentos que iban a ser utilizados.

En la ciudad de Valencia, el 61% del alumnado extranjero de E.S.O. cursa sus estudios en centros escolares de titularidad pública, mientras que el 39% lo hace en centros de titularidad privada. Sin embargo, existe gran diferencia entre el alumnado de los diferentes distritos. De este modo, observamos distritos en los que el 100% del alumnado extranjero cursa sus estudios en centros privados (Pla del Real o Benicalap), y distritos en los que más del 90% del alumnado extranjero cursa sus estudios en centros públicos (Pobles del Sud, Algirós y Rascanya).

La relación de centros educativos seleccionados se encuentra en el apartado de Anexos.

3.- Continente de Nacionalidad

Es el tercer criterio que guió la estructuración de la muestra puesto que, según indica A. Portes (2011) a la hora de enumerar las hipótesis de su investigación sobre los determinantes de las aspiraciones y expectativas entre los jóvenes inmigrantes, *se darán importantes diferencias étnicas/nacionales, a pesar de que la dirección de los efectos no está clara*⁵⁴.

Además, el conocimiento o desconocimiento de la lengua del país receptor tanto de las personas estudiantes como de sus familiares, puede influir en la integración y en el éxito académico del alumnado, condicionando en mayor o menor grado las aspiraciones y expectativas construidas a lo largo del período de escolarización y que marcarán el futuro de este segmento de población.

El continente de procedencia de la mayor parte del alumnado extranjero de ESO en la ciudad de Valencia en 2014 es América del Sur (57,4%), a mucha distancia de los alumnos extranjeros provenientes de Europa (19,5%), Asia (12,9%), África (5,8%) y Otros (4,3%).

⁵⁴ PORTES, A.; APARICIO R.; HALLER W.; VICKSTROM E. (2011), "Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España", REIS 134, abril-junio 2011, pp. 55-86

4.- Sexo

De los 3.501 alumnos y alumnas extranjeras cursando la ESO, no existe una gran diferencia entre el número de varones y el número de mujeres (49,2% de mujeres frente al 50,8% de varones), por lo que se decidió entrevistar al mismo número de chicas que de chicos.

El criterio del sexo es una variable básica que nos servirá: por una parte, para dar mayor representatividad a la muestra; por otra parte, para conocer si existe una diferencia en la forma de integración social y/o económica por una parte, y en la configuración de las aspiraciones y expectativas de chicos y chicas, por otra.

5.- Pertenencia a la *Generación 1.5* y/o *Generación 2.0*

Este fue el último criterio utilizado para configurar la estructuración de la muestra debido a las dificultades estadísticas que existen para discernir este factor en el conjunto de la segunda generación. De esta forma, este criterio únicamente pudo establecerse en la selección que se realizó desde los centros escolares. A éstos se les pidió que seleccionaran a los jóvenes priorizando aquellos de la generación 2.0, es decir, nacidos en España, y a continuación los que más tiempo llevaran en el país.

Esta variable fue más complicada de conseguir que en las referidas antes. El motivo es que el profesorado desconocía a menudo las circunstancias de los jóvenes, y recoger esta información a veces interfería con el trabajo ya intenso de los tutores o jefes de estudio.

Trabajo de campo

El trabajo de campo, coordinado por personal de la Sección de Estudios y Planificación, estuvo a cargo de un equipo formado por cuatro personas (personal becario y en prácticas de la Licenciatura de Sociología de la Universidad de Valencia). Este equipo requirió de un tiempo de formación común y de puesta al día en metodología cualitativa, mediante el cual se preparó el acceso a la población objeto de esta investigación.

El número total de entrevistas realizadas lo fue a 39 chicos y chicas de familias inmigrantes, 36 a sus padres o madres y 14 al profesorado de los centros educativos seleccionados. Estas entrevistas se llevaron a cabo en el periodo entre enero y abril de 2014.

Respecto a los padres, solo en 6 de los casos se pudo entrevistar al padre y la madre en conjunto. Mayoritariamente se produjo la disponibilidad de la madre, en 25 casos, y solo en 5 de ellos fue al padre al que exclusivamente se entrevistó.

Complementariamente se realizaron observaciones en tiempos de descanso entre clases (recreos) en los 14 centros escolares seleccionados.

El tiempo de trabajo de campo se desarrolló entre enero y abril de 2014.

Análisis del discurso

Nos referimos al discurso como el conjunto de los textos, siguiendo la definición realizada por Ibáñez (2003): *discurso como conjunto de enunciados dichos en un contexto de interacción -en esta concepción se resalta el poder de acción del discurso sobre otra u otras personas, el tipo de contexto (sujeto que habla, momento y espacio, historia, etc.)-. Discurso como conjunto de enunciados en un contexto conversacional (y, por tanto, normativo): como conjunto de constricciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una posición social o ideológica*⁵⁵. De esta forma, definimos el discurso como una producción social, no individual, de lenguaje referido a una materia determinada.

Desde este punto de vista, siempre que ha sido importante en el análisis se ha hecho constar las referencias a los proyectos migratorios, a los datos demográficos, características culturales, etc. de las personas que han sido entrevistadas. De otro modo, no podrían ser comprensibles sus discursos. En el análisis se han utilizado extractos literales de los diferentes discursos de los entrevistados como forma de ilustrar la interpretación que se ha realizado. Cada uno de los extractos utilizados se han codificado para poder relacionarlos con las personas concretas que los han expresado: padres y madres, jóvenes y profesorado.

Ya, en la práctica del análisis, se ha analizado lo que dicen, de forma diferenciada hijos, padres, tutores atendiendo a las variables: sexo, nacionalidad, titularidad de centro y de esta forma se ha querido mostrar en la codificación. Por esto, el código que se ha utilizado varía en función de si el entrevistado se trata de un hijo/a, tutor/a, o padre o madre añadiendo el sexo, la nacionalidad y titularidad del centro si es necesario.

⁵⁵ ÍÑIGUEZ RUEDA, L. (ed.) (2003): *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, UOC.

Para los jóvenes el código se compone de una E de entrevista, la J de joven y el número de la entrevista. También se especifica su nacionalidad, sexo y titularidad del centro al que asiste cuando tiene una importancia destacable en su discurso. Por ejemplo: EJ01 chica ecuatoriana.

En el caso de los padres y madres el código es el siguiente: EP01. Donde E significa entrevista, P padres y el número de entrevista. Además se especifica si ha respondido una madre, un padre o ambos y su nacionalidad. Por ejemplo: EP01 madre ecuatoriana.

Por último, los tutores se representan de la siguiente forma: EC01, así, E significa entrevista, C hace referencia a centro y el número de la entrevista. Añadiendo también el sexo y la titularidad del centro educativo al que pertenece. Por ejemplo: EC01 tutora colegio concertado.

Especial importancia tiene en este tipo de análisis la especificación de aquellos mecanismos del lenguaje, como asociaciones, desplazamientos y condensaciones, que nos permiten inferir significados del discurso. A este inicial planteamiento, le sigue la fase de análisis de los textos en concreto, desde la siguiente estructura:

- Ejes o grandes temas sobre los que ha versado la discusión.
- Categorías de cada eje. Nos permiten clasificar los contenidos por divisiones o desagregaciones de lo que se dice de cada uno de los grandes temas tratados.
- Subcategorías, si caben, de cada una de las categorías. Esta subdivisión nos facilita poder llegar hasta los últimos detalles y no perder información que hay contenida en el discurso.

Como complemento al análisis de contenido, y con ayuda del programa informático para el análisis cualitativo de textos Atlas.ti, se han diseñado y adjuntado al final del análisis de cada eje unas redes conceptuales (*Networks* en el lenguaje del programa), que resumen y relacionan los diversos conceptos, categorías y subcategorías que han surgido en el análisis. Estas redes son especialmente útiles para la presentación de resultados y la ejecución de conclusiones y propuestas.

4.- BREVE DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO MIGRATORIO EN LA CIUDAD

Si comparamos las cifras de población total y de nacionalidad extranjera en las principales ciudades españolas (Barcelona, Madrid y Valencia), se observa esta realidad anteriormente descrita: es a partir de mediados de los años 90 cuando el porcentaje de inmigrantes en las tres capitales comienza a aumentar (especialmente en Madrid y Barcelona). Sin embargo, es a partir de 2001 cuando esa cifra aumenta significativamente alcanzando su máximo, en las tres ciudades, en el año 2010 (17.6% de población extranjera en Barcelona; 17.3% en Madrid; y 14.8% en Valencia). A partir de este momento se observa un leve descenso de la población extranjera en las tres ciudades, que podría asociarse a los efectos de la crisis económica que comenzó en 2008. Sin embargo, este descenso es tan ligero, que no afecta a la pertinencia de la investigación que se inició en 2009 en Madrid y Barcelona y que se ha efectuado ahora para la ciudad de Valencia. Ver *tabla 1*.

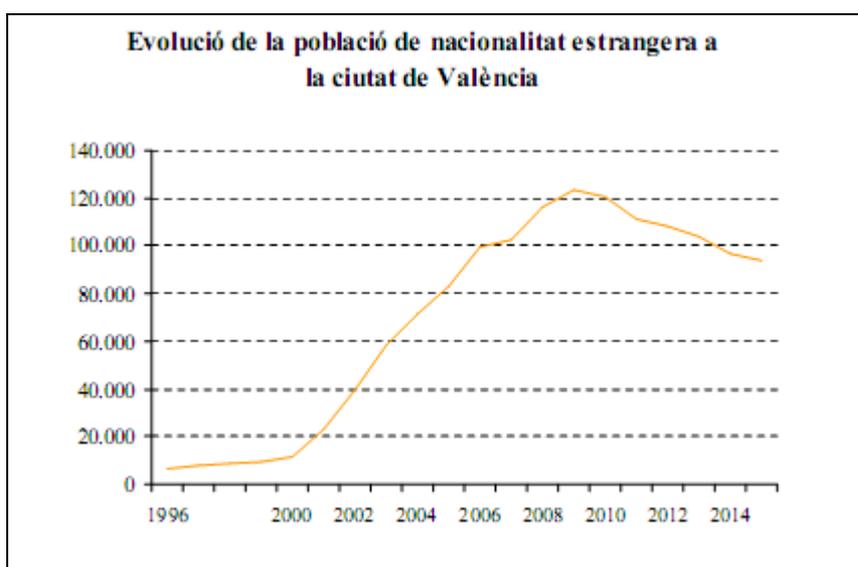
Según los datos del Censo de Población y Vivienda de 2011, el 11.22% de la población española es de origen extranjero (5.252.473 personas extranjeras, de un total de 46.815.916 habitantes).

Tabla 1: Población total y de nacionalidad extranjera en las principales ciudades 2014

	Total Población	Total personas extranjeras	%
Barcelona			
1991	1.643.542	23.402	1,4%
1996	1.544.947	29.354	1,9%
2001	1.510.592	74.019	4,9%
2009	1.629.381	294.918	18,1%
2010	1.617.227	284.632	17,6%
2011	1.608.786	278.320	17,3%
2012	1.621.713	282.178	17,4%
2013	1.609.466	280.047	17,4%
2014	1.602.263	267.578	16,7%
Madrid			
1991	3.010.492	36.092	1,2%
1996	2.866.850	53.593	1,9%
2001	2.998.641	194.297	6,5%
2009	3.273.006	571.913	17,5%
2010	3.284.110	569.539	17,3%
2011	3.269.861	553.489	16,9%
2012	3.237.937	499.543	15,4%
2013	3.227.798	467.710	14,5%
2014	3.176.508	420.978	13,3%

València			
1991	752.909	5.363	0,7%
1996	746.683	6.821	0,9%
2001	750.476	22.863	3,0%
2009	815.440	123.348	15,1%
2010	810.444	120.273	14,8%
2011	800.469	111.415	13,9%
2012	799.188	108.449	13,6%
2013	794.228	103.944	13,1%
2014	787.301	96.734	12,3%

Fuente: Población de nacionalidad extranjera a la ciudad de Valencia. Padrón Municipal a 1 de enero de 2014. Documentos e informes estadísticos. Área de dinamización económica y empleo. Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia.



Fte.: Oficina Estadística municipal. Publicaciones *Població de nacionalitat estrangera a la ciutat de València*, 2015. Ajuntament de València

Sin embargo, todos estos datos hacen referencia únicamente al número de personas extranjeras. Como apuntábamos anteriormente, las Segundas Generaciones de inmigrantes se definen como *nacidos en España de padre o madres extranjeros, o bien nacidos en el exterior, pero asentados en España a una edad temprana, en general, antes de los 12 años* (A. Portes), por lo que una parte de estas “segundas generaciones” no estarían contempladas en estas tablas al poder tener ya la nacionalidad española.

Para poder acercarnos más a esta realidad de las segundas generaciones de inmigrantes, podemos tomar como referencia los datos que se desprenden de las *hojas familiares según situaciones de convivencia* en la ciudad de Valencia.

Tabla 2: Hojas familiares según situaciones de convivencia 2014

	Hojas Familiares		Hojas donde vive alguna persona extranjera		Hojas donde todas las personas son extranjeras	
Total	324.003	100,0%	43.180	100,0%	23.630	100,0%
Con alguno de:						
0-4 años	29.739	9,2%	7.774	18,0%	3.284	13,9%
0-9 años	62.426	19,3%	12.565	29,1%	4.811	20,4%
0-15 años	76.507	23,6%	16.037	37,1%	6.313	26,7%
Mayor de 64 años	131.517	40,6%	4.393	10,2%	978	4,1%
Mayor de 79 años	39.937	12,3%	1.249	2,9%	150	0,6%

Fuente: Población de nacionalidad extranjera a la ciudad de Valencia. Padrón Municipal a 1 de enero de 2014. Documentos e informes estadísticos. Área de dinamización económica y empleo. Oficina de estadística del Ayuntamiento de Valencia

Las hojas padronales o familiares *recogen a todos los residentes en una vivienda, que puede ser de dos tipos, familiar y colectiva*. La media de personas por hoja familiar es de 2,42 personas.

De la tabla anterior, se desprenden varios datos que resultan relevantes para enmarcar la investigación. En este caso, nos vamos a centrar en el dato *hojas familiares en las que todas las personas son extranjeras* dado que, gracias a la posterior desagregación que se hace por tramos de edad, podemos hacer una primera aproximación a la población que formaría parte de las *segundas generaciones* de inmigrantes.

En primer lugar, se observa que el 7,3% de las hojas familiares están compuestas por familias en las que todos sus miembros son extranjeros. De ello, se puede inferir que aproximadamente 57.000 personas inmigrantes, habitan en viviendas en las que todos los miembros son extranjeros.

En segundo lugar, se puede inferir que en la ciudad de Valencia hay, al menos, 6.313 jóvenes (de 0 a 15 años) de origen extranjero, ya que esa es la cantidad de hogares en los que todos sus miembros son personas extranjeras.

Este dato nos ofrece una primera aproximación a la realidad de las personas jóvenes de origen inmigrante en la ciudad de Valencia, aunque, como veremos más adelante, hay otros datos que nos permitirán aproximarnos más a la realidad que queremos estudiar, por

ejemplo, los utilizados en este trabajo, los del alumnado extranjero en centros escolares de la ciudad (a partir de la tabla 5).

Tabla 3: Población extranjera en la ciudad de Valencia. Distritos. 2014

València/ Valencia	Total población	Población extranjera	
València/ Valencia	787.301	96.734	12,3%
1. Ciutat Vella	26.221	3.414	13,0%
2. L'Eixample	42.411	4.299	10,1%
3. Extramurs	48.302	5.474	11,3%
4. Campanar	36.889	4.248	11,5%
5. La Saïdia	46.873	6.245	13,3%
6. El Pla del Real	30.428	2.497	8,2%
7. L'Olivereta	48.186	7.623	15,8%
8. Patraix	57.352	5.053	8,8%
9. Jesús	52.019	6.664	12,8%
10. Quatre Carreres	72.916	9.433	12,9%
11. Poblats Marítims	57.893	7.795	13,5%
12. Camins al Grau	64.245	8.934	13,9%
13. Algirós	37.322	3.843	10,3%
14. Benimaclet	28.926	3.419	11,8%
15. Rascanya	52.000	8.188	15,7%
16. Benicalap	44.644	5.805	13,0%
17. Pobles del Nord	6.458	396	6,1%
18. Pobles de l'Oest	14.024	1.611	11,5%
19. Pobles del Sud	20.192	1.793	8,9%

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes a 01/01/2014. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla existe una diferencia no muy notable respecto al porcentaje de población extranjera entre los diferentes distritos de la ciudad de Valencia. Los distritos en los que se concentra una mayor proporción de población extranjera son l'Olivereta (15,8%), Rascanya (15,7%), Camins al Grau (13,9%), Quatre Carreres (13,5%) y La Saïdia (13,3%). Por el contrario, aquellos que menor porcentaje tienen son: Pobles del Nord (6,1%), el Pla del Real (8,2%), Patraix (8,8%), Pobles del Sud (8,9%) y l'Eixample (10,1%). Por lo tanto se trata de una distribución homogénea aunque no perfecta. No se puede hablar de una segregación urbana en la ciudad de Valencia dado que no existe una gran disparidad entre el porcentaje más alto con un 15, 8% y el más bajo con un 6,1%. Además de que el quinto distrito que concentra un mayor porcentaje de población inmigrante es bastante cercano al quinto distrito que menor población extranjera concentra.

Sin embargo, observando el Padrón Municipal de habitantes de la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia, cabe resaltar que si hacemos referencia a la distribución de población extranjera por barrios podemos notar una mayor diferencia. Los barrios que mayor porcentaje concentran son Orriols (22,5%), La Font Santa (21,1%), El Calvari (20,5%), Tres Forques (19,9%) y En Corts (18,2%). Y en cambio, los barrios en los cuales reside un menor porcentaje de población extranjera son Benifaraig (2,6%), Borbotó (3,9%), El Pla del Remei (4%), El Perellonet (4,7%) y Exposició (5,2%). Por tanto sí existe cierta disparidad entre el porcentaje más alto y el más bajo.

Tabla 4: Población extranjera según continente de nacionalidad y distrito. Total 2014

	Total	U.E. (28)	Resto de Europa	África	América Norte	América Central	América del Sur	Asia	Oceanía y Apátridas
València	96.734	29.188	4.710	13.041	1.053	3.721	30.485	14.425	111
1. Ciutat Vella	3.414	1.689	148	367	126	109	651	303	21
2. L'Eixample	4.299	1.656	162	522	92	169	1.213	474	11
3. Extramurs	5.474	1.627	205	327	77	212	2.232	791	3
4. Campanar	4.248	1.341	344	565	51	169	1.234	543	1
5. La Saïdia	6.245	1.653	476	806	41	276	2.395	595	3
6. El Pla del Real	2.497	1.083	112	167	61	107	641	324	2
7. L'Olivereta	7.623	1.663	419	1.119	34	309	2.673	1.402	4
8. Patraix	5.053	1.299	355	655	42	212	1.668	822	0
9. Jesús	6.664	1.471	268	1.111	29	327	2.108	1.347	3
10. Quatre Carreres	9.433	2.508	324	1.140	80	451	3.472	1.444	14
11. Pobles Marítims	7.795	3.672	381	1.026	75	217	1.540	879	5
12. Camins al Grau	8.934	2.775	373	878	124	202	2.494	2.049	39
13. Algirós	3.843	1.190	142	386	72	172	1.128	752	1
14. Benimaclet	3.419	1.072	128	441	47	243	1.077	409	2
15. Rascanya	8.188	1.568	385	1.819	43	253	3.040	1.079	1
16. Benicalap	5.805	1.303	255	1.066	28	189	2.043	921	0
17. Pobles del Nord	396	175	33	81	10	30	60	6	1
18. Pobles de l'Oest	1.611	568	146	308	6	44	418	121	0
19. Pobles del Sud	1.793	875	54	257	15	30	398	164	0

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes a 01/01/2014. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia

Es importante subrayar que, como se observa en esta tabla, la mayor proporción de cada agrupación de nacionalidades por continente se concentra en un distrito diferente; así, observamos que la población proveniente de la Unión Europea (28) se concentra en mayor medida en Pobles Marítims (3.672 hab.), en cambio, el resto de Europa se ubican en La Saïdia (476 hab.). Las personas procedentes de África las encontramos en mayor medida

en Rascanya (1.819 hab.). En lo que respecta al continente americano, los de América del Norte, los menos numerosos, se concentran en Ciutat Vella (126 hab.), a diferencia de los de América Central y América del Sud que se asientan en mayor número en Quatre Carreres (451 hab. y 3.472 hab. respectivamente). La población asiática y de Oceanía se afina en Camins al Grau (2.049 hab. y 49 hab. respectivamente).

En cualquier caso, a la vista de los datos, hay que indicar que no existe una zona gueto de una determinada nacionalidad en la ciudad, ya que lo más destacable es la alta distribución que se produce de personas extranjeras en el conjunto de toda la ciudad. En todos los distritos que hemos mencionado, la población de una determinada procedencia no supera en ningún caso el 15%.

Según el Padrón Municipal de habitantes del Ayuntamiento de Valencia en lo que respecta a la distribución de la población extranjera por barrios, la población de la Unión Europea reside principalmente en el Cabanyal (1.725 hab.) a diferencia del resto de Europa se establecen en Benicalap (226 hab.) En relación a la población africana, estos suelen residir en mayor medida en Orriols (937 hab.). En lo que respecta al continente americano, las personas provenientes de América Central habitan de forma más numerosa en Benimaclet (261 hab.) y las de América del Sud en Ciutat Fallera (1.678 hab.). Por último, la población asiática y de Oceanía viven en Aiora (911 hab.).

A continuación aportamos datos más específicos de la población joven objeto de este estudio, es decir, aquella que se encuentra cursando Educación Secundaria Obligatoria en los centros escolares de la ciudad.

Tabla 4: Alumnado de ESO de nacionalidad extranjera en Valencia. Distritos. Curso 2013-2014

	Total alumnado ESO	Total alumnado extranjero ESO	% Alumnado ESO extranjero / alumnado ESO total de la ciudad
Valencia	28.837	3.501	100,0%
1. Ciutat Vella	1.232	146	4,2%
2. L'Eixample	1.999	97	2,8%
3. Extramurs	2.201	175	5,0%
4. Campanar	1.840	314	9,0%
5. La Saïdia	2.949	458	13,1%
6. El Pla del Real	1.643	31	0,9%
7. L'Olivereta	2.749	358	10,2%
8. Patraix	1.739	149	4,3%
9. Jesús	1.226	223	6,4%
10. Quatre Carreres	2.432	306	8,7%
11. Poblats Marítims	1.969	228	6,5%
12. Camins al Grau	1.933	268	7,7%
13. Algirós	1.047	199	5,7%
14. Benimaclet	577	58	1,7%
15. Rascanya	1.429	292	8,3%
16. Benicalap	569	57	1,6%
17. Pobles del Nord	0	0	0,0%
18. Pobles de l'Oest	818	109	3,1%
19. Pobles del Sud	485	33	0,9%

Nota: Esta distribución está referida al alumnado según donde se sitúan los centros escolares, no sobre los domicilios del alumnado.

Fuente: Conselleria de Educació, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia

Esta tabla, en la que vemos la distribución del alumnado extranjero en la ciudad, hace referencia al alumnado según la localización de los centros escolares públicos y concertados en los que se encuentran cursando estudios los y las jóvenes de origen inmigrado, y no a sus domicilios particulares. Por ello, puede que los datos no sean coincidentes con los de población extranjera que reside en cada distrito. En primer lugar destacamos el distrito de La Saïdia (13,1%), en segundo lugar la Olivereta (10,2%) y por último, Campanar (9%). Por otra parte, los que menor porcentaje tienen son: Pobles del Nord (0%), Pobles del Sud (0,9%) y Pla del Real (0,9%).

Tabla 5: Alumnado de ESO de nacionalidad extranjera según titularidad del centro. Valencia. Distritos. Curso 2013-2014

	Titularidad del centro			
	Público		Privado	
Valencia	2.134	61,0 %	1.367	39,0 %
1. Ciutat Vella	99	67,8 %	47	32,2 %
2. L'Eixample	51	52,6 %	46	47,4 %
3. Extramurs	94	53,7 %	81	46,3 %
4. Campanar	157	50,0 %	157	50,0 %
5. La Saïdia	195	42,6 %	263	57,4 %
6. El Pla del Real	0	0	31	100,0 %
7. L'Olivereta	183	51,1 %	175	48,9 %
8. Patraix	126	84,6 %	23	15,4 %
9. Jesús	101	45,3 %	122	54,7 %
10. Quatre Carreres	206	67,3 %	100	32,7 %
11. Poblats Marítims	130	57,0 %	98	43,0 %
12. Camins al Grau	171	63,8 %	97	36,2 %
13. Algirós	199	100,0 %	0	0 %
14. Benimaclet	48	82,8 %	10	17,2 %
15. Rascanya	258	88,4 %	34	11,6 %
16. Benicalap	0	0	57	100,0 %
17. Pobles del Nord	0	0	0	0 %
18. Pobles de l'Oest	83	76,1 %	26	23,9 %
19. Pobles del Sud	33	100,0 %	0	0 %

Fuente: Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia

Observando los datos de la tabla precedente podemos decir que existe una relativa segregación por procedencia en la educación, puesto que en la mayoría de los distritos la población extranjera se concentra en los colegios públicos. Esto es destacable sobre todo en los distritos de Rascanya (88,4%), Benimaclet (82,8%) y Pobles de l'Oest (76,1%). Sin embargo, es necesario señalar que existe una excepción en el distrito de Campanar donde se encuentran distribuidos de forma igualitaria, así un 50% de la población inmigrante acude a colegios públicos y el otro 50% a colegios concertados. Por otra parte, también observamos que en el caso de Benicalap el 100% del alumnado acude a colegios concertados, lo que se debe a que en este distrito no existe ningún instituto de enseñanza secundaria público. Esto se produce a la inversa, en Algirós y Pobles del Sud donde el 100% de la población extranjera acude a centros públicos debido a que no existen concertados en dichos distritos.

Tabla 6: Alumnado extranjero ESO según continente de nacionalidad. Distritos. Curso 2013/2014

	Europa		África		América del Sur		Asia		Otros
Valencia	684	19,5 %	203	5,8 %	2.009	57,4 %	452	12,9 %	153
1. Ciutat Vella	28	19,2 %	7	4,8 %	87	59,6 %	15	10,3 %	9
2. L'Eixample	20	20,6 %	7	7,2 %	48	49,5 %	11	11,3 %	11
3. Extramurs	22	12,6 %	10	5,7 %	106	60,6 %	30	17,1 %	7
4. Campanar	64	20,4 %	12	3,8 %	197	62,7 %	28	8,9 %	13
5. La Saïdia	60	13,1 %	17	3,7 %	337	73,6 %	24	5,2 %	20
6. El Pla del Real	6	19,4 %	2	6,5 %	20	64,5 %	0	0 %	3
7. L'Olivereta	56	15,6 %	25	7,0 %	209	58,4 %	59	16,5 %	9
8. Patraix	35	23,5 %	13	8,7 %	60	40,3 %	38	25,5 %	3
9. Jesús	46	20,6 %	16	7,2 %	106	47,5 %	45	20,2 %	10
10. Quatre Carreres	55	18,0 %	20	6,5 %	174	56,9 %	44	14,4 %	13
11. Poblats Marítims	81	35,5 %	12	5,3 %	100	43,9 %	26	11,4 %	9
12. Camins al Grau	41	15,3 %	5	1,9 %	162	60,4 %	49	18,3 %	11
13. Algirós	43	21,6 %	8	4,0 %	106	53,3 %	35	17,6 %	7
14. Benimaclet	9	15,5 %	4	6,9 %	22	37,9 %	10	17,2 %	13
15. Rascanya	56	19,2 %	33	11,3 %	167	57,2 %	28	9,6 %	8
16. Benicalap	12	21,1 %	2	3,5 %	35	61,4 %	5	8,8 %	3
17. Pobles del Nord	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0
18. Pobles de l'Oest	30	27,5 %	9	8,3 %	63	57,8 %	4	3,7 %	3
19. Pobles del Sud	20	60,6 %	1	3,0 %	10	30,3 %	1	3,0 %	1

Fuente: Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia

En los datos precedentes podemos observar la proporción de alumnado extranjero según continente de nacionalidad en los diferentes distritos de Valencia. Destacamos que el alumnado de origen europeo se concentra principalmente en los institutos o colegios de Pobles del Sud en datos relativos (60%), pero en Poblats Marítims en cuanto a datos absolutos (81 alumnos y alumnas), el alumnado de origen africano se puede encontrar en mayor número en Rascanya (11,3%), aquellos procedentes de América del Sur en La Saïdia (73,6%) y por último, el alumnado de origen asiático en Patraix en datos relativos (25,5%), aunque en datos absolutos encontramos mayoría en Camins al Grau. Así, podemos hablar de que se produce una distribución diferente en el sistema escolar, y dentro de ella en el nivel de la ESO, en función de la nacionalidad.

Tabla 7: Alumnado extranjero de ESO según sexo. Distritos. Cursos 2013/2014

	Varones		Mujeres	
Valencia	1.779	50,8 %	1.722	49,2 %
1. Ciutat Vella	68	46,6 %	78	53,4 %
2. L'Eixample	43	44,3 %	54	55,7 %
3. Extramurs	78	44,6 %	97	55,4 %
4. Campanar	164	52,2 %	150	47,8 %
5. La Saïdia	219	47,8 %	239	52,2 %
6. El Pla del Real	16	51,6 %	15	48,4 %
7. L'Olivereta	201	56,1 %	157	43,9 %
8. Patraix	80	53,7 %	69	46,3 %
9. Jesús	118	52,9 %	105	47,1 %
10. Quatre Carreres	152	49,7 %	154	50,3 %
11. Poblats Marítims	115	50,4 %	113	49,6 %
12. Camins al Grau	138	51,5 %	130	48,5 %
13. Algirós	104	52,3 %	95	47,7 %
14. Benimaclet	25	43,1 %	33	56,9 %
15. Rascanya	162	55,5 %	130	44,5 %
16. Benicalap	25	43,9 %	32	56,1 %
17. Pobles del Nord	0	0,0 %	0	0,0 %
18. Pobles de l'Oest	54	49,5 %	55	50,5 %
19. Pobles del Sud	17	51,5 %	16	48,5 %

Fuente: Conselleria de Educació, Cultura y Deporte. Oficina de Estadística. Ajuntament de València. Elaboración propia

Observamos en la tabla precedente el alumnado extranjero de la ESO según sexo, donde se puede destacar sobre todo que el porcentaje de ambos sexos varía muy poco, el de los chicos con un 50,8 %, frente al porcentaje de chicas 49,2 %. Queremos subrayar que no hay coincidencia total entre ambas variables y el distrito en todos los casos, aunque las variaciones son mínimas. Por un lado, el distrito que tiene más mujeres es Benimaclet (56,9 %); después Benicalap (56,1 %). Respecto al distrito que tiene más varones estudiando de población extranjera es l'Olivereta (56,1 %) y Rascanya (55,5 %).

5.- RASGOS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

En este capítulo se pretende describir de forma cuantitativa las características socio demográficas principales del conjunto de la muestra seleccionada para esta investigación. La diferenciamos según jóvenes, madres y padres y profesorado de los centros escolares donde se localizan los chicos y chicas seleccionados.

Jóvenes

El número de chicos y chicas entrevistados fue de 39. El número inicial previsto era de 40, pero el contacto con uno de ellos no fue posible establecerlo.

Hay que aclarar que la selección de chicos y chicas para esta investigación estuvo a cargo de los centros escolares, según el perfil que les era demandado en base al número de jóvenes de cada centro, nivel educativo, nacionalidad y pertenencia a la generación 1.5 (llegada a España antes de los 12 años) ó 2.0 (nacidos en España).

A continuación se incluyen los datos demográficos de este grupo.

Tabla 8. Jóvenes seleccionados/as por sexo

	n	%
Mujeres	17	43,6
Hombres	22	56,4
Total	39	100,0

Por sexo, el número de chicos y chicas es muy similar, ligeramente superior en el caso de los chicos. No se pidió expresamente a los centros un número determinado de chicos y de chicas ya que los datos estadísticos previos nos aportaban el dato de que no existía desequilibrio entre sexos⁵⁶. De hecho, la selección nos da datos cercanos a los que se producen en el conjunto del alumnado extranjero de ESO.

⁵⁶ Alumnado de ESO extranjero por sexo, curso 2012-2013: 49,4% hombres, 50,6% mujeres. Fte. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 9. Jóvenes seleccionados/as según edad

	n	%
12 años	2	5,1
13 años	8	20,5
14 años	14	35,9
15 años	11	28,2
16 años	3	7,7
17 años	1	2,6
Total	39	100,0

Las edades de los chicos y chicas seleccionados para esta investigación son las propias de los cursos 2º y 3º de la ESO, no se solicitaron unas edades específicas, sino las que naturalmente se dan en esos cursos. Por ello, aunque la horquilla de edad normalizada en la muestra la planteamos en el intervalo de 13 a 16 años, hay algunos jóvenes que superan o no llegan a esa frecuencia por razones varias; han podido repetir algún curso o las fechas de nacimiento hacen que se concentren de esa forma. Esas excepciones fueron aceptadas en la muestra ya que se encontraban en los niveles educativos que habíamos preseleccionado.

Tabla 10. Jóvenes seleccionados/as por titularidad del centro

	n	%
Público	27	69,2
Concertado	12	30,8
Total	39	100,0

En la selección de los chicos y chicas para la investigación sí se tuvo en cuenta la escolarización en centros según su titularidad, por lo que los centros escolares a los que se acudió respondían al dato previo con el que se contaba del curso 2012-2013 en el que el 65,5% del alumnado extranjero de ESO se encontraba en centros públicos y el 34,5% en los concertados. De hecho, según observamos en la tabla, esos porcentajes se acercan bastante a los que muestra el grupo de jóvenes entrevistados. De ello, podemos destacar el hecho, ya comentado anteriormente, de la alta proporción de alumnos extranjeros de los centros públicos.

Tabla 11. Jóvenes seleccionados/as por país de procedencia

	n	%
Argentina	2	5,1
Armenia	1	2,6
Bolivia	2	5,1
Bulgaria	4	10,3
Chile	1	2,6
China	1	2,6
Colombia	4	10,3
Cuba	1	2,6
Ecuador	10	25,6
Marruecos	1	2,6
Nigeria	1	2,6
Pakistán	1	2,6
Palestina	1	2,6
Paraguay	1	2,6
Perú	2	5,1
República Dominicana	1	2,6
Rumania	4	10,3
Senegal	1	2,6
Total	39	100,0

Tabla 12. Jóvenes seleccionados/as por continente de procedencia

Jóvenes por continente de procedencia		
	n	%
África	3	7,7
América*	24	61,5
Asia	4	10,3
Europa	8	20,5
Total	39	100,0
*Engloba los países de América del Sur y Cuba		

Destaca, sobre todo, en estas tablas en las que los jóvenes se encuentran desagregados por país y continente de procedencia, el dato del alto número de países de procedencia en una muestra de 39 personas: un total de 18 países están representados en la misma.

Por otra parte, el mayor número de jóvenes que formaron parte del grupo investigado son de procedencia latinoamericana, el 61,5%, sobre todo de Ecuador y Colombia. Este dato también se corresponde con el del alumnado total (el 60,3% proceden de América del Sur), así como los restantes grupos de países: de Europa el 18%, de Asia el 12,6% y de África el 5%, valores cercanos a los conseguidos en el grupo objeto de esta investigación.

Tabla 13. Jóvenes seleccionados/as según generación

	n	%
Generación 1.5	33	84,6
Generación 2.0	6	15,4
Total	39	100,0

La solicitud a los centros escolares respecto al origen de los jóvenes se realizó en los términos de seleccionar chicos y chicas de familias extranjeras que hubieran nacido en España o que estuvieran viviendo aquí desde antes de los 12 años, de esta forma asegurábamos que la socialización temprana la hubieran tenido ya en nuestro país.

No ha sido fácil localizar jóvenes de familias extranjeras cursando ESO que hubieran nacido en España. Nuestro país tiene una inmigración todavía reciente, de hecho comenzó en los años 90 y de forma más significativa a partir del año 2000, por ello de los 39 jóvenes entrevistados, sólo 6, el 15,4%, son nacidos en España. Información suplementaria la encontramos en las siguientes tablas.

Tabla 14. Jóvenes seleccionados/as según edad a la llegada

	n	%
Nacidos en España	6	15,4
1 año	3	7,7
2 años	4	10,3
3 años	5	12,8
4 años	4	10,3
5 años	4	10,3
6 años	2	5,1
7 años	4	10,3
8 años	2	5,1
9 años	1	2,6
10 años	0	0,0

11 años	1	2,6
12 años	3	7,7
Total	39	100,0

Tabla 15. Jóvenes seleccionados/as según años de residencia en España

	n	%
2 años	1	2,6
3 años	3	7,7
4 años	0	0,0
5 años	0	0,0
6 años	5	12,8
7 años	1	2,6
8 años	2	5,1
9 años	3	7,7
10 años	4	10,3
11 años	7	17,9
12 años	5	12,8
13 años	3	7,7
14 años	2	5,1
15 años	3	7,7
Total	39	100,0

De los datos de las tablas precedentes, destaca la diversidad de edades a la llegada a España, siendo nacidos en España 6 jóvenes, hasta con 12 años 33 y hasta con 7 años 26 (el 66,7% del total).

Estos datos, que se complementan con los de la tabla 9, se refieren a años de residencia en nuestro país. La media alcanza los 9,7 años, y supera el 30% el grupo de chicos y chicas que residen en España 11 y 12 años. De todo esto se deduce que contamos con un grupo de chicos y chicas que lleva en nuestro país gran parte de su vida, con lo que podemos garantizar que la socialización y aculturación fundamental se ha realizado en España.

Padres y madres

De los 39 chicos y chicas entrevistados en esta investigación, se realizaron entrevistas a sus padres en el caso de 36. Hubo tres casos en los que no se pudo localizar a los padres o madres de chicos que habían accedido a ser objeto del estudio y, es más, que habían sido autorizados por sus padres para participar. Las razones aducidas fueron variadas (falta de tiempo, dificultad para localizarles, problemas con el idioma...).

Tabla 16. Familias según personas entrevistadas

	Nº de familias	%
Madre	24	66,7
Padre	5	13,9
Madre y Padre	7	19,4
Total	36	100,0

En la mayoría de los casos fue la madre la persona dispuesta a participar y ser entrevistada. Ya se ha comentado que hay un importante número de familias monoparentales, pero incluso en las que existía pareja, los padres no mostraron la misma disponibilidad a participar que las madres. Este hecho demuestra la existencia en estas familias, como en la mayoría todavía, de la división de roles, siendo los relacionados con los hijos, su cuidado y su educación los que ostentan las madres mayoritariamente.

Solo en 7 casos de los 36, ha participado la pareja conjuntamente. A partir de aquí, en las tablas siguientes, nos referiremos a padres y/o madres, no ya a familias.

Tabla 17. Madres y padres según país de procedencia

	n	%
Argentina	3	7,0
Armenia	1	2,3
Bolivia	2	4,7
Bulgaria	4	9,3
Chile	2	4,7
China	1	2,3
Colombia	4	9,3
Cuba	1	2,3
Ecuador	10	23,3
Marruecos	1	2,3
Nigeria	1	2,3
Pakistán	1	2,3
Palestina	1	2,3
Paraguay	1	2,3
Perú	3	7,0
República Dominicana	1	2,3
Rumania	5	11,6
Senegal	1	2,3
Total	43	100,0

Tabla 18. Padres y madres según continente de procedencia

	n	%
África	3	7,0
América*	27	62,8
Asia	4	9,3
Europa	9	20,9
Total	43	100,0
*Engloba los países de América del Sur y Caribe		

Se recogen en estas dos tablas precedentes los países y continentes de los padres, madres y padres, ya que no siempre coinciden sus procedencias.

Los datos reproducen prácticamente los comentados antes en el apartado de los jóvenes, siendo mayoritario el origen de países latinoamericanos, con una clara incidencia en este

caso mayor, de la nacionalidad ecuatoriana, seguido de lejos con la rumana, colombiana y búlgara.

Tabla 19. Padres y madres según situación legal

	n	%
Irregular	2	4,7
Con nacionalidad española	19	44,2
Con permiso de residencia	22	51,2
Total	43	100,0

La situación de las familias en el país es regular en la inmensa mayoría de los casos. Sólo 2 personas se encuentran irregularmente en España, y un importante 44% tienen ya la nacionalidad española concedida. Conviene aclarar que estos datos no se han comprobado documentalmente, se recogen tal y como han sido expresados por las propias familias.

Tabla 20. Padres y madres según año de llegada

	n	%
1979	1	2,3
1992	2	4,7
1994	1	2,3
1995	1	2,3
1996	1	2,3
1999	1	2,3
2000	6	14,0
2001	8	18,6
2002	5	11,6
2003	2	4,7
2004	5	11,6
2005	1	2,3
2006	4	9,3
2007	1	2,3
2008	4	9,3
Total	43	100,0

Como se puede observar en la tabla anterior, la mayor parte de los padres y madres de las familias que participaron en la investigación llegaron a España a partir de principios de los años 2000. El hecho de que desde 2008 no figure ninguna se explica por el tiempo que se pedía de permanencia en el país como requisito para la selección.

Estos datos se ven completados por los de la tabla siguiente.

Tabla 21. Padres y madres según años de residencia en España

	n	%
6 años	4	9,3
7 años	1	2,3
8 años	4	9,3
9 años	1	2,3
10 años	5	11,6
11 años	2	4,7
12 años	5	11,6
13 años	8	18,6
14 años	6	14,0
15 años	1	2,3
16 años	0	0,0
17 años	0	0,0
18 años	1	2,3
19 años	1	2,3
20 años	1	2,3
22 años	2	4,7
35 años	1	2,3
Total	43	100,0

La media de años que estos padres y madres se encuentran en España es de 12,1 años, siendo los de 13 años el grupo mayoritario. Lógicamente las personas disminuyen conforme aumenta el tiempo de estancia, siendo únicamente una persona la que vive en nuestro país 35 años.

Tabla 22. Padres y madres según puesto de trabajo

	n	%
Administrativo/a	3	7,0
Informático	1	2,3
Camarera	1	2,3
Cocinero/a	3	7,0
Empleada de Hogar	7	16,3
Limpiadoras/es	7	16,3
Mozo de almacén	1	2,3
Pastelera	1	2,3
Peluquera	1	2,3
Peón agrícola	2	4,7
Peón industrial	2	4,7
Ama de casa	5	11,6
Autónomo/a	2	4,7
Desempleados/as	5	11,6
Sin regularizar	2	4,7
Total	43	100,0

Las ocupaciones de los padres y madres de las familias seleccionadas son muy diversas. Llama la atención la baja cualificación de casi todas las profesiones que desarrollan, siendo las de empleadas de hogar y limpiadoras las de mayor número, siete personas en cada una.

Hay cinco madres que no trabajan fuera de casa y solo dos personas autónomas. Cinco padres y madres se encuentran desempleados, un porcentaje sobre el total del 11,6%, muy inferior al general de nuestra ciudad en este momento, superior al 22%. No obstante, se desconoce el dato de cuántos de estos trabajos están regularizados con contratos, seguridad social, etc. Solo se ha recogido el dato que las personas han expresado verbalmente.

Tabla 23. Padres y madres según nivel de estudios

	n	%
Sin estudios	5	11,6
Estudios Primarios	6	14,0
Bachillerato	19	44,2
Formación Profesional	7	16,3
Estudios Universitarios	6	14,0
Total	43	100,0

Las bajas cualificaciones de las ocupaciones de los padres y madres que hemos visto antes se ven relacionadas con los datos que obtenemos en esta tabla sobre su nivel de estudios. Observamos que sólo 6 de las 43 personas tienen estudios universitarios y 7 estudios profesionales. El grupo más importante es el que ha cursado estudios de bachillerato, el 44,2%, lo que podemos calificar como estudios medios.

Profesorado

Se visitaron 14 centros escolares, de donde se seleccionaron los menores según las condiciones que se les planteó previamente (número, procedencia, curso...).

Tabla 24. Profesorado según titularidad del centro

	n	%
Público	8	57,1
Concertado	6	42,9
Total	14	100,0

Del total de los 14 centros escolares seleccionados (se detallan sus datos en la siguiente tabla), son públicos el 57,1%, proporción a la que fue posible llegar como más cercana al 61% de alumnado en centros públicos.

Recordemos que para acceder a estos centros y solicitar la correspondiente selección de alumnos y alumnas de las características que requería esta investigación, fue necesario solicitar la correspondiente autorización de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 25. Centros escolares según distrito y titularidad

Distrito	Titularidad	Centro escolar
Rascanya	Público	IES Rascanya – Antonio Cañuelo
	Público	IES Orriols
	Concertado	C.E. Marni
La Saïdia	Público	IES Benlliure
	Público	IES El Clot
	Concertado	C.C. Juan Comenius
	Concertado	C.C. Pío XII
L' Olivereta	Público	IES 26
	Público	IES Cid Campeador
	Concertado	C.C. Santa María
	Concertado	C.C. Pureza de María
Quatre Carreres	Público	IES Malilla
	Público	IES Fuente de San Luis
	Concertado	C.C. Salesianos – San Juan Bosco

La selección por distritos y el número de centros de cada uno de ellos, viene determinada por la distribución de alumnado extranjero en la ciudad. En estos cuatro distritos son, como hemos comentado antes, en los que se concentra mayor número de alumnado extranjero, todos por encima del 8% del total.

Tabla 26. Profesorado entrevistado según cargo

	n	%
Tutora o tutor	12	85,7
Jefa de Estudios ESO	1	7,1
Vicedirectora	1	7,1
Total	14	100,0

Tabla 27. Profesorado según sexo

	n	%
Mujer	10	71,4
Hombre	4	28,6
Total	14	100,0

Los docentes con los que se contactó para la selección de las familias y a los que posteriormente se entrevistó también, eran sobre todo tutores y tutoras de los jóvenes objeto de la investigación. Las entrevistas posteriores se desarrollaron con un o una docente de cada centro escolar, siempre que fue posible, el tutor o tutora, como persona más cercana a la realidad de los chicos y chicas que fueron seleccionados.

Observamos que en su mayoría el profesorado es femenino, un 71,4% del total.

Tabla 28. Observación no participante según detección de grupos diferenciados por titularidad de los centros escolares

	Públicos	Concertados	Total	
			n	%
Sí	8	1	9	64,3
No	0	5	5	35,7
Total	8	6	14	100,0

Además de la entrevista al personal docente de los centros escolares, se realizó en éstos observación no participante en momentos de descanso entre clases con el objeto de prestar atención y recoger las relaciones interpersonales que se producen en esos espacios de recreo.

Se trataba de observar cómo se relacionan los menores extranjeros con el resto de sus compañeros de Instituto, y entre ellos mismos. En el apartado siguiente se adjunta un análisis exhaustivo de lo observado en estos espacios; en la tabla precedente solo queremos mostrar el número de colegios en los que fue visible grupos diferenciados de alumnos y alumnas respecto al total del alumnado del centro que interaccionaban solo entre ellos. Esto se observó en 9 de los 14 centros, el 64%. De estos 9 centros 8 de ellos son de titularidad pública, en los que, recordemos, es donde se concentra la mayor parte del alumnado extranjero, el 65,5%.

6.- APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LOS DISCURSOS Y LA OBSERVACIÓN

Antes de entrar en el análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas y la observación no participante realizadas, queremos hacer unas observaciones generales.

Como ya hemos expuesto en el apartado de metodología, hemos empleado fundamentalmente en este trabajo el masculino genérico al referirnos a los chicos y chicas, los padres y madres, los tutores y tutoras..., con el objetivo de hacer comprensible y ágil la lectura del texto; utilizar, como es nuestro deseo, el lenguaje no sexista lo convierte en difícil y en ocasiones incomprensible. El hecho de que existan muchas variables del análisis susceptibles de ser desagregadas por sexo, introduce una dificultad que hemos tratado de resolver de esta forma. No obstante, siempre que ha sido posible para la buena comprensión del texto hemos utilizado los dos géneros.

También es importante recordar la codificación utilizada en esta investigación, de la que ya se hizo mención en el apartado de Metodología. El código que hemos empleado, y que será especialmente visible en este capítulo ya que se han usado citas literales de las entrevistas mantenidas, varía en función de si son los jóvenes, sus padres o madres, profesores o profesoras las personas entrevistadas.

- El código EJ lo utilizamos para referirnos a una entrevista a jóvenes; EP para entrevistas a madres y/o padres; y EC a personal de los centros escolares.
- Seguido de ello el número de la entrevista (de 1 a 39 en el caso de los y las jóvenes, 36 en el de los padres y 14 en el de los centros escolares).
- Además, se incluye alguna especificidad de la persona que habla: siempre sexo y nacionalidad y en algún caso, cuando se ha considerado especialmente relevante, la titularidad del centro al que pertenece.

Por ejemplo: EJ01 chica ecuatoriana, colegio concertado

Dividimos el análisis que a continuación se desarrolla en 9 grandes ejes, resultado de categorizar el concepto “integración” en sus diversas dimensiones. Cada una de esas dimensiones se ha dividido a su vez en categorías según se desprendía de la estructura de los propios discursos de las personas. Analizar así lo expresado nos ha permitido aprovechar al máximo el material obtenido en el trabajo de campo.

6.1. – Lengua y comunicación

En este apartado analizaremos la influencia del idioma en la integración social de personas de origen inmigrado; el conocimiento de la lengua española y valenciana que tienen las familias entrevistadas y el uso que de ellas hacen, las dificultades más frecuentes que experimentan a la hora de comunicarse, así como las necesidades de ayuda en la traducción o interpretación de la lengua, ya se trate del castellano o del valenciano.

El uso que se hace de la lengua de la sociedad de origen o de destino, está estrechamente vinculado con el grado de integración en dicha sociedad. Por esto, el primer eje del análisis está dedicado a cómo las personas y familias inmigrantes utilizan su lengua y se adaptan o no a las normas de comunicación de la sociedad a la que se dirigen.

6.1.1. Conocimiento de la lengua española y valenciana

Pese a la doble oficialidad de los idiomas castellano y valenciano en la Comunidad Valenciana, el primero es el dominante en la mayoría de las relaciones sociales⁵⁷, lo cual explica el uso también mayoritario del castellano entre las personas inmigrantes independientemente de su lengua de origen.

A continuación analizaremos estos usos diferenciando el uso del castellano y del valenciano, según las familias y sus hijos tengan como lengua de origen el castellano u otras, y su profesorado de los diferentes centros educativos teniendo en cuenta siempre la importancia del idioma en los procesos de integración. Como afirma Aparicio, R. y Portes, A. (2014: 53) *el conocimiento y uso de la lengua de la sociedad receptora adquieren también importancia, puesto que la fluidez en el habla ha mostrado su influencia en la adopción de distintas trayectorias para la acomodación*⁵⁸.

De las 39 familias entrevistadas, 24 son de origen castellano-parlante, procedentes de los países latinoamericanos Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú y República Dominicana. Las otras 15 familias son de origen no castellano-parlante y proceden de Armenia, Bulgaria, China, Marruecos, Nigeria, Pakistán, Palestina, Rumania y Senegal. A alguna de estas familias no ha sido posible acceder precisamente por su falta de conocimiento del castellano; es el caso de familias de Nigeria o China.

⁵⁷ BRIZ, A. (2004). *El castellano en la Comunidad Valenciana*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. Vol. 2. N.2, pp. 119-129. Publicado por: [Iberoamericana Editorial Vervuert](#).

⁵⁸ APARICIO, R. y PORTES, A. (2014). *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Obra Social La Caixa, Colección Estudios Sociales, núm. 38. Barcelona.

Así, las familias de origen castellano-parlante son las más numerosas, representando un 61,5 % de la muestra, y las no castellano-parlantes un 38,5 %; lo cual concuerda con los datos estadísticos ya mencionados sobre los continentes de nacionalidad del alumnado extranjero de ESO en la ciudad de Valencia en el curso 2013-2014 (el 57,4 % procedente de América del Sur, del Norte, y Central, y el 38,2 % de Europa, Asia y África).

Recordemos brevemente algunos de los datos que hemos analizado en el capítulo anterior; 17 de los jóvenes entrevistados son mujeres (el 43,6 %), 12 castellano-parlantes y 5 no castellano-parlantes; y 22 son hombres (56,4 %), 12 castellano-parlantes y 10 no castellano-parlantes. Además, 27 de estos jóvenes estudian en centros escolares públicos y 12 en concertados (69,2 % y 30,8 %, respectivamente); y 33 son de la generación 1.5 y 6 de la generación 2.0 (84,6 % y 15,4 %).

En cuanto al idioma castellano, las familias castellano-parlantes entrevistadas utilizan su lengua de origen en todas las relaciones sociales, adaptándose a las posibles diferencias de acento o vocabulario sin dificultad. Llama la atención la forma en la que una madre resalta este hecho haciendo referencia a su hijo de 12 años:

Con nosotros habla en tono argentino, con su padre y conmigo, es instantáneo, y se da la vuelta ¡y habla con tono español con sus amigos! (EP28 madre argentina)

Por parte de las familias no castellano-parlantes se encuentra una mayor diversidad de uso. Al entrevistar a los jóvenes se observa cómo con su grupo de pares utilizan principalmente el castellano, a la vez que también usan su lengua de origen con quienes comparten su idioma. Así, un joven rumano nos explica:

[...] con mis amigos en español, bueno tengo un amigo rumano que también hablo con él en rumano. (EJ38 chico rumano)

En algunas de estas familias se hace un uso mixto, ya sea intencionada o espontáneamente, de la lengua de origen y el castellano entre padres y madres e hijos/as.

En ocasiones, uno de los padres habla con sus descendientes en su lengua nativa, mientras el otro les habla en castellano. Otras veces, entre ambas generaciones se relacionan en el idioma de origen, y es entre hermanos y hermanas cuando se utiliza el castellano. Así, es frecuente que entre familiares y nativos de su país se comuniquen en su propia lengua, reservando el castellano para relacionarse con españoles.

Encontramos también algunos casos en los que los menores desconocen su lengua de origen, o la entienden pero no saben comunicarse con ella, y utilizan el castellano como lengua única:

(Hablo) español, no sé hablar árabe, mi hermana sí, ella entiende el árabe. (EJ34 chico marroquí)

Respecto al uso mixto de las lenguas, llama la atención aquellos padres y madres que mencionan su preocupación porque sus hijos conserven su lengua de origen:

Yo hablo chino con ellas y ellas me contestan en español [...]. Ese error lo he tenido yo. (EP27 madre china)

(Hablamos) en español estando mi pareja, pero cuando yo estoy solo con mi hijo pues hablamos en búlgaro porque yo quiero que mi hijo habla bien búlgaro porque tenemos aún mucha familia ahí. (EP32 madre búlgara)

En este contexto, se producen también casos en los que familias que tienen más de un hijo, el mayor conserva su lengua materna mientras que los siguientes llegan incluso a perderla. Esto es debido a un uso mayoritario del castellano incluso en el ámbito familiar, estrategia principalmente usada por los padres con el objetivo de lograr la integración de sus hijos e hijas en nuestra sociedad.

Nosotros, porque la gente ya me mata, hablamos español, árabe ya la niña mayor sí que lo entiende pero el chico nada. Porque como yo estoy sola me gusta que aprenda español para que se defienda y estudie bien [...]. Hasta que me voy a Marruecos con mis padres hablamos sólo español. (EP34 madre marroquí)

Cabe hacer mención por su peculiaridad de una familia nigeriana entrevistada, cuyos integrantes se comunican entre sí bien en su idioma nativo, bien en castellano, o bien en inglés.

En casa hablamos muchos idiomas (risas). No, en casa normalmente hablamos inglés y también nuestro idioma nativo, indígena. Pero entre los hermanos hablan en español siempre. Cuando se dirigen a nosotros lo hacen en inglés. (EP26 madre nigeriana)

Respecto al valenciano, ningún joven, sea cual sea su idioma materno, dice utilizarlo de manera habitual con sus pares, y mucho menos con sus familiares, siendo relevante cómo el uso del valenciano queda relegado al ámbito escolar.

No existen diferencias en relación al conocimiento del idioma valenciano entre el alumnado entrevistado según asistan a centros concertados o públicos.

Los padres de familias castellano-parlantes generalmente entienden el valenciano, en parte por su parecido al castellano, y son pocos los padres que no lo entienden en absoluto; en todo caso, manifiestan lógicamente una preferencia clara por comunicarse en castellano.

Encontramos un caso concreto de una familia procedente de la República Dominicana en el que destaca su alto grado de aceptación del valenciano, tras 22 años de estancia en la ciudad.

(Usamos el) castellano y a veces con mis hermanos bromeando valenciano, y cuando estaba canal 9 lo veíamos.... (EP20 madre dominicana)

El grado de conocimiento y entendimiento del valenciano está estrechamente relacionado con el trato con personas valenciano-parlantes; así pues, tienen más conocimientos de valenciano quienes viven en poblaciones valenciano-parlantes o quienes el ámbito laboral les ha dado la oportunidad.

El valenciano lo entendemos pero hablar no puedo. Yo chapurreo un poco (el padre) por medio del trabajo, converso con los compañeros, con los amigos, entonces he aprendido algo, pero tampoco lo sé. (Es peón de campo). (EP16 madre y padre ecuatorianos)

Los hijos de estas familias comentan el hecho y lamentan que sus padres, al no tener muchos conocimientos de valenciano, no pueden ayudarles en sus estudios, lo que puede significar para ellos una dificultad añadida frente al resto de sus compañeros.

No obstante esto, en el análisis se aprecia un interés especial por la lengua valenciana entre quienes llegaron a nuestro país después de los 7 años de edad. Aunque afirman haber tenido más dificultades que sus compañeros hijos de inmigrantes llegados a una edad más temprana, valoran positivamente el hecho de saber dos idiomas “nuevos”. Una chica ecuatoriana presume:

Sé dos idiomas, el valenciano y el español. (EJ19 chica ecuatoriana)

Son muy pocos los jóvenes que manifiestan dificultades o falta de interés en conocer el valenciano. A esta joven también ecuatoriana le resulta un idioma “raro”:

Lo llevo un poco bien. Bueno, o sea, bien y mal porque no lo sé. No, es to raro.
(EJ06 chica ecuatoriana)

En cuanto a las familias no castellano-parlantes, al contrario que sus hijos, los padres entienden nada o muy poco el valenciano. Generalmente opinan que aprender esta lengua supone un esfuerzo innecesario debido a que en la ciudad apenas se habla y siempre pueden hacerse entender en castellano:

Para nuestros trabajos no nos lo han pedido y bueno, hemos preferido no ir a clases, etc. (EP39 madre y padre peruanos)

La principal motivación para aprenderlo, o al menos comprenderlo, es su uso en los centros escolares de sus hijos:

Yo no tengo nada que ver con el valenciano, saberlo no tengo que saberlo, pero entenderlo sí, me llegan circulares del colegio y puedo entenderlos. (EP14 madre palestina)

Además, estos padres consideran que el nivel de valenciano de sus hijos es muy bueno, muy superior al suyo. Todos ellos destacan el importante papel que tiene el colegio en que sus hijos aprendan valenciano.

Solo una joven búlgara muestra rechazo:

No tengo interés, no me gusta [...] no me adapto a esta lengua. (EJ13 chica búlgara)

No obstante, la mayoría de estos jóvenes afirma manejarse bien con el valenciano, entenderlo y poder comunicarse con él, aunque hayan podido tener algunas dificultades sobre todo, según afirman, con la escritura y la expresión oral.

En general, pues, podemos decir que no se observa ningún aspecto de rechazo frente al uso del castellano por personas de origen no castellano parlante, o del valenciano por el conjunto de las familias entrevistadas.

Sí puede considerarse que el mantener el uso del idioma de origen en el ámbito familiar es propio de una posición de refugio étnico, comprensible desde la perspectiva de retorno, pero en la práctica la opción a la integración lingüística está mucho más generalizada en estas familias, hasta el punto de correr el riesgo de pérdida del idioma de origen en algunos casos.

6.1.2. Dificultades de comunicación

Respecto hasta qué punto el conocimiento de los idiomas castellano y valenciano ha supuesto un obstáculo para los jóvenes inmigrantes a la hora de comunicarse, estudiar, aprobar..., así como integrarse en la sociedad valenciana en general, encontramos mucha diversidad, ésta relacionada con la descrita en el apartado anterior.

Por un lado, el castellano, no siendo evidentemente un problema para aquellos jóvenes que provienen de países castellano-parlantes (dejando aparte diferencias concretas en el uso del vocabulario, acentos, etc.), para el resto de jóvenes tampoco ha sido un obstáculo, dado que llegaron a España a una edad temprana, si no nacieron aquí, por lo que su socialización primaria se ha producido ya en castellano o bilingüe. Aún así, se encuentran excepciones, como la de una joven pakistaní que afirma haber tenido más dificultad en adaptarse al idioma al unirse dos factores: llegar después de los 12 años y no ser castellano-parlante:

Bueno, antes cuando vine, después de un mes y medio sabía bueno, entendía todo perfectamente pero, hablar no. Pues, me costó en hablar, pero en entender no.
(EJ03 chica pakistani)

En cuanto a los padres y madres castellano-parlantes, uno de ellos advierte que la existencia de palabras diferentes en cada país para designar a los mismos objetos, o la diversidad en su uso, ha podido suponer alguna dificultad. A su vez, aproximadamente la mitad de padres y madres no castellano-parlantes afirma no haber tenido dificultades y haberse adaptado bien a la lengua castellana, mientras que la otra mitad admite haber tenido problemas al principio pero haberlos superado con éxito, hasta el punto de que hay quienes afirman hablar castellano *“muy bien”* (EP03 padre pakistani).

El discurso de los padres respecto a los problemas que sus hijos han tenido con los idiomas es coincidente con el propio discurso de los hijos; los castellano-parlantes no han tenido problemas, lógicamente, con el castellano, y para los no castellano-parlantes, observamos dos posiciones, quienes afirman que sus hijos no han tenido problemas, principalmente por el hecho de haber llegado a una edad muy temprana, y quienes admiten que sus hijos han tenido dificultades al principio, sobre todo los primeros tres o cuatro meses, y en la actualidad las han superado. Entre estos últimos casos, cuentan que algunos de sus hijos han aprendido la lengua castellana en sus centros escolares a través de la interacción con el resto de alumnos y con profesorado nativo, y en otros casos han accedido a programas de refuerzo académico. Algunos de los padres, a su vez, denuncian la falta de estas ayudas.

Tuvo muy poca ayuda del colegio [...] Ahora está en x (un colegio concertado), pero antes iba a uno público. (EP29 madre rumana)

Por su parte, el profesorado de estos jóvenes también fue preguntado sobre este asunto. Recordemos que se ha entrevistado a 14 profesores y profesoras del mismo número de centros educativos, de los que 8 son de titularidad pública y 6 de centros concertados.

Los tutores coinciden en señalar que la mayoría de los jóvenes, aprenden muy rápido el idioma. Suelen indicar que el alumnado asiático (especialmente el de origen chino) tiene más dificultades a la hora de aprender el castellano debido a las diferencias en la escritura.

En primer lugar, respecto al alumnado procedente de países africanos o de países del este, señalan que, en general, aprenden muy rápido el castellano.

Con los africanos normalmente no tenemos problemas, aprenden enseguida. Normalmente nos entendemos con ellos en inglés, pero el español lo dominan perfectamente. (EC08 vicedirectora colegio público)

Los que vienen del este, es que aprenden muy pronto. (EC02 jefa de estudios de la ESO colegio público)

Como acabamos de señalar, los jóvenes de origen asiático suelen tener más dificultades, por la barrera que supone la utilización de diferentes grafismos en la escritura. Además, una de las tutoras considera que existe un componente cultural que también influye en el hecho de que a este tipo de alumnado le cueste más conocer la lengua.

La oriental tiene mucha dificultad. Ellos escriben signos o símbolos y tienen mucha dificultad. Los chinos se les dedican muchísimos recursos, de adaptaciones en todo y aun así..., pues, es una cultura un poco más cerrada, por ejemplo el chino es que fuera de aquí no habla castellano ni valenciano, habla chino, entonces cuesta más. (EC04 tutora colegio concertado)

En cualquier caso, no parece haber diferencias generalizables de rendimiento académico entre procedencias, favorecido esto por los diferentes tipos de refuerzo lingüístico que recibe el alumnado de origen inmigrado, tanto por parte de los centros concertados como de los públicos. No obstante, sí son importantes las diferencias en resultados académicos respecto al alumnado español, ya que las competencias observadas en materias como lengua y matemáticas son en todos los orígenes peores. Como afirma H. Cebolla (2014: 180) incluso entre los alumnos y alumnas *latinoamericanos el fracaso es mayor del que correspondería para una población que es mayoritariamente hispanoparlante*⁵⁹.

Respecto al alumnado castellano-parlante, cabe señalar que, a priori, prácticamente ningún docente hace referencia a problemas entre este tipo de alumnado (especialmente jóvenes procedentes de Sudamérica) cuando se les pregunta acerca de si la lengua de origen influye en el rendimiento escolar, únicamente lo relacionan con el conocimiento del

⁵⁹ CEBOLLA, H. (2014). *Inmigración y Educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de inmigrantes*. En Arango, J, Moya, D. y Oliver, J., *Inmigración y emigración: mitos y realidades*, pp. 163-183. Anuario de la Inmigración en España 2013, edición 2014..

valenciano. Sin embargo, algunos de ellos sí que puntualizan que existen algunos matices o giros del lenguaje a los que los jóvenes deben adaptarse al llegar a España. Así, una profesora comenta:

El problema de la lengua es que depende de dónde vengan los inmigrantes. Si vienen sudamericanos, en teoría, no hay problema de la lengua en el castellano, ¿vale? En teoría, porque después realmente sí que hay problema de lengua en el castellano porque el vocabulario que se utiliza tampoco es el mismo, pero bueno, hay menos.
(EC03 tutora colegio público)

Por la parte del valenciano, aproximadamente una cuarta parte de los y las jóvenes castellano-parlantes entrevistados dice no haber tenido problemas puesto que llegaron siendo muy jóvenes. El resto de este grupo, en cambio, destaca las dificultades en cuanto a la traducción y la comprensión de “*algunas palabras*” (EJ20 chico dominicano). La tendencia generalizada en sus discursos es, sin embargo, el hecho de afirmar que se han adaptado bien.

Los padres y madres castellano-parlantes confirman lo expresado por los hijos; la mitad cuenta que muchos llegaron a una edad temprana y este es el motivo por el cual se han adaptado bien a la lengua valenciana. Los datos, además, lo confirman. Todos los hijos cuyos padres afirman que no tienen problemas con el valenciano llevan más de 7 años viviendo en Valencia. Por lo tanto, la variable de los años de residencia en España es determinante en este caso. Algunos padres y madres, además, recalcan que el sistema educativo es muy bueno y cumple adecuadamente el objetivo de integrar a los y las jóvenes de origen inmigrante en la escuela:

Aquí tienen un sistema muy bueno, que les dan un tiempo para ellos poderse adaptar. Entonces él se ha ido adaptando poco a poco. (EP05 madre colombiana)

La otra mitad de padres confirman que sus hijos sí han tenido o tienen problemas con el valenciano. En este caso la variable de años de residencia no es determinante, puesto que tendrían problemas tanto jóvenes llegados con más de 7 años, como llegados con menos. Algunos padres y madres afirman que los problemas sólo los tuvieron al principio, y que ahora ya no, por haberles inscrito a la línea en valenciano o a clases de repaso; contrariamente, otros padres y madres cuentan que sus hijos suspenden habitualmente la

asignatura de valenciano. Entre ellos hay también quienes han asistido o asisten a clases de refuerzo y quienes no, por lo tanto tampoco sería ésta una variable determinante. Sobre las dificultades de aprendizaje una familia argentina comenta:

...han cambiado mucho de colegio. De estar aquí por ejemplo en un colegio en castellano con el dialecto en valenciano, cuando fuimos a Xàtiva pasaron directamente a un colegio totalmente en valenciano entonces imagínate, pero todo, libros en valenciano, hablaban en valenciano... Para ellos fue un cambio, para ellos y para nosotros y a la hora de estudiar se les complicaba muchísimo, porque claro hablar y escribir... (EP11 madre y padre argentinos)

Otros padres y madres afirman que sus hijos son capaces de entender este idioma, pero que no lo hablan. Esto se debería a distintos factores, algunos manifiestan cierto rechazo hacia el valenciano, al mismo tiempo que hablan de la mayor importancia del inglés:

Poco caso le hace a estudiar el valenciano, no es como el inglés que se utiliza más. (EP16 madre y padre ecuatorianos)

(Al contrario del valenciano) Sí que el inglés me interesa que aprenda. (EP19 madre ecuatoriana)

Otros padres admiten que aunque sus hijos e hijas entienden el valenciano, no lo hablan simplemente porque en casa no se habla. Un padre admite que su hija tiene problemas con el valenciano por un descuido propio, no le motivaron a aprenderlo cuando llegaron porque pensaban que su estancia en España sería temporal:

Cometimos el error de ponerla en castellano, porque nosotros, queriendo evitarle...Y erramos, debimos ponerla en cursos de valenciano. [...] También porque uno viene con el pensamiento de dos, tres años y me voy pa casa, tampoco era nuestro pensamiento quedarnos. (EP25 padre boliviano)

Respecto a sus propios problemas con el valenciano, las familias castellano-parlantes no parecen haber tenido demasiadas dificultades. Por un lado, algunas familias afirman entender este idioma pero no poder hablarlo ni escribirlo, y por otro, algunas afirman no entenderlo ni hablarlo por no haberlo necesitado. En este último caso no se detecta que el desconocimiento del valenciano haya supuesto muchas dificultades, pues sostienen haber

podido comunicarse siempre en castellano. Respecto a los padres que sí lo entienden, declaran haberlo aprendido en su vida cotidiana, ya sea por su trabajo o por tener que ayudar a sus hijos con los deberes. Sobre las dificultades, algunos afirman no haberlas tenido debido a la semejanza de esta lengua con la lengua castellana, mientras que otros admiten haber tenido dificultades sólo recién llegados, y haberlas superado de manera rápida por haberlo escuchado frecuentemente en sus colegios, televisión...

Respecto a los jóvenes no castellano-parlantes, dado que la mayoría llegaron antes de los 7 años, gran parte de ellos manifiesta no haber tenido problemas con el valenciano. En todo caso, pueden haber encontrado dificultades con parte del vocabulario, pero no lo consideran un obstáculo para su rendimiento escolar puesto que comenzaron su etapa educativa prácticamente al mismo tiempo que sus compañeros españoles, por lo que aprendieron el valenciano al mismo ritmo que el alumnado español, habiendo logrado un buen conocimiento en cuanto a su lectura, escritura y entendimiento. Sin embargo, dicen no utilizarlo en sus relaciones sociales.

Son aquellos que llegaron a España a una edad más avanzada los que han tenido más problemas con el valenciano, considerándolo un obstáculo para su aprendizaje. Así, afirman que ha influido en sus resultados académicos, especialmente durante el primer año de estancia en Valencia, haciendo referencia incluso a suspensos en las asignaturas. Los profesores coinciden en señalar que en el caso de los que vinieron a una edad más temprana (y que, por tanto, llevan años familiarizados con el idioma) sus resultados académicos actuales no se ven influidos por posibles barreras idiomáticas. Sin embargo, sí que identifican algunas dificultades a corto plazo en el caso de jóvenes que llegan a una edad más tardía. Sobre la relación del tiempo de estancia y la adaptación a la nueva lengua un profesor nos indica:

Yo creo que no hay ninguna (dificultad), bueno, miento. Sí que he tenido el caso de un alumno en primero que debe de llevar menos tiempo aquí y es chino y sí que hay problemas con la lengua, pero en el resto creo que llevan bastante tiempo aquí y no. (EC07 tutora colegio público)

El obstáculo que haya podido ocasionar el desconocimiento inicial del idioma valenciano ha sido resuelto, según cuentan los jóvenes, de manera rápida gracias a la ayuda de los profesores, mediante trabajos extra, clases de apoyo o de iniciación, así como de los amigos. Con el fin de lograr una rápida adaptación lingüística del alumnado de origen

extranjero que desconoce el castellano, desde el curso 2005-2006 y hasta el curso 2011-2012 desde la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, se desarrolló el denominado Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE). Sin embargo, desde el curso 2012-2013, son los propios centros educativos los que deben optar por diferentes estrategias, metodologías y programas que ayuden a superar las dificultades lingüísticas del alumnado extranjero de nueva incorporación. Es por ello por lo que al hablar con el profesorado se observan multitud de opciones a la hora de enfrentarse a este hecho, al mismo tiempo que comentan la necesidad de volver a implantar el PASE o un programa similar.

Pero el factor que más influye en utilizar una lengua hasta entonces desconocida para ellos es el hecho de acostumbrarse, poco a poco y a base de escuchar y tener que responder. Hemos observado que los seis jóvenes que dicen haber tenido mayores dificultades están escolarizados en centros públicos desde edades tempranas.

Esto es más evidente, al igual que para los y las castellano-parlantes, entre aquellos que se relacionan en ámbitos valenciano-parlantes, pues como ya se ha comentado en la ciudad de Valencia el valenciano se relega prácticamente al uso escolar.

El valenciano bien, tuve dificultades al principio, no me enteraba de nada. Vivíamos en un pueblo y allí casi todos hablaban en valenciano y el oído se fue acostumbrando, poco a poco ya... no iba a apoyo ni nada. (EJ19 chica ecuatoriana)

Los tutores en general puntualizan tres hechos: que, especialmente el alumnado latinoamericano no considera importante el valenciano puesto que pueden comunicarse perfectamente desde su llegada; que los padres no pueden ayudar a los hijos puesto que no hablan en valenciano; y que el hecho de cursar asignaturas en valenciano les supone dificultades extra. Sobre el interés que suscita en el alumnado la integración del valenciano una de las personas entrevistadas nos indica:

Cuando el alumno es una persona dispuesta, no tiene problemas, o sea, normalmente todo tiene que ver más con el origen y con la familia detrás. Hay veces que, sobre todo los alumnos sudamericanos, que como no hacen esa integración de idioma porque con el castellano tienen suficiente, pues el valenciano suele normalmente costarles bastante. La dificultad de la incorporación al valenciano, porque no han hecho el esfuerzo de incorporarse al castellano, en

castellano ya se comunican y el valenciano, pues, como si no lo necesitarán por decirlo así, allí es donde hay más dificultades, normalmente son grupos donde tiene que haber más adaptaciones. (EC06 tutor colegio público)

El caso de las madres y los padres no castellano-parlantes es distinto. Aunque algunas sí entienden el valenciano, la mayoría ni lo entiende ni lo habla; sin embargo, algunas familias no viven esta situación como un problema puesto que, en general, la población autóctona se dirige a ellas en castellano. Para otras, contrariamente, el desconocimiento de la lengua valenciana les impide desarrollar una vida “normal”.

El valenciano nada [...] cuando hay reuniones, y piden que vengamos los padres, el director empieza a hablar en valenciano..., yo creo que eso es una falta, por lo menos castellano, y nosotros ya hemos dejado de venir, si no me entero, ¿para qué estar ahí perdiendo el tiempo? (EP13 madre y padre búlgaros)

Esto puede acarrear consecuencias en el futuro académico de sus hijos, de hecho así lo manifiestan éstos cuando son preguntados por sus expectativas, como veremos más adelante. Sin embargo, no manifiestan interés por aprender valenciano.

Respecto a sus hijos, los padres afirman, en general, que el valenciano les cuesta más que el castellano, sencillamente porque no se ven obligados a hablarlo en su vida cotidiana, sólo en clase. La mayoría lo entiende, según los padres y madres, pero no lo habla; además algunos de éstos mencionan que la similitud con el castellano les ha permitido entenderlo con facilidad. El hecho de que el primer año los jóvenes estén exentos de examinarse de la asignatura de valenciano es una ayuda que los padres agradecen. Otro caso es el de los hijos y las hijas que llegaron a una edad muy temprana o nacieron aquí; los padres confirman lo expresado por los propios jóvenes, que el valenciano no ha supuesto más problemas que el castellano.

Como también afirmaban antes, los padres y madres comentan que no han podido ayudar a sus hijos e hijas cuando éstos han tenido problemas con el valenciano, muchos han asistido a clases de repaso, indiferentemente de que éstos asistan a centros públicos o concertados. La variable del sexo masculino o femenino no es determinante en ningún caso.

Así, vemos que para los hijos de inmigrantes no castellano-parlantes el valenciano es una dificultad añadida, y por lo tanto, les cuesta más que a los castellano-parlantes. Sin embargo, lo habitual es que lo hayan aprendido en sus centros escolares y sean capaces de entenderlo y aprobar las asignaturas en esta lengua.

En ambos casos, la valoración de los demás resulta ser el factor más importante para conseguir aprender esta lengua. Así lo manifiestan dos chicas, una de Ecuador y otra de Pakistán, de 14 y 15 años de edad y ambas con tres años de estancia en España. La primera hace referencia a la importancia que tiene el sentirse apoyado y valorado por las personas de alrededor, como factor de motivación para continuar hacia adelante a pesar de las dificultades.

Y me decían, qué lista, qué lista. Y bueno, pues eso también me ha apoyado un poco [...]. Pero de ahí que te pongan a decir qué tonta, como que te rebaja el nivel y como que no sabes nada. Sí, eso me animaba bastante. (EJ06 chica ecuatoriana)

La segunda, por su parte, encuentra la motivación en sus deseos y expectativas por permanecer e integrarse en España, así como en el futuro profesional al que aspira.

Me cuesta mucho, pero bueno, estoy aprendiendo y bueno, quiero estudiar aquí, quiero vivir aquí y bueno, quiero ser una doctora. (EJ03 chica pakistani)

6.1.3. Ayudas para la traducción e interpretación

Al hablar de la ayuda para la traducción que las personas inmigrantes han podido necesitar, los diversos discursos hacen referencia tanto a la de los padres y madres hacia los jóvenes, como a la inversa.

En el primer caso, respecto a las familias castellano-parlantes (las cuales se refieren a la traducción del valenciano al castellano) la gran mayoría de los padres y madres entrevistados comenta no poder ayudar a sus hijos e hijas debido al desconocimiento de la lengua. Incluso se menciona la posibilidad y/o necesidad de recurrir a profesores particulares, especialmente para los cursos más avanzados.

Sin embargo, suele ser entre hermanos y hermanas entre quienes tiene lugar este apoyo. En estos casos, es frecuente que sean los hijos e hijas pequeñas quienes ayudan a los mayores, ya sea porque llevan más tiempo viviendo en España, o porque se incorporaron al sistema educativo en las etapas en las que se enseñan los conocimientos básicos del idioma pudiendo aprender las bases del valenciano al mismo ritmo que el resto de sus compañeros españoles, a diferencia de aquellos jóvenes que se incorporan en niveles escolares más avanzados.

Cabe comentar que en un par de entrevistas se menciona Internet como medio para la traducción e interpretación del idioma, tanto para el caso del castellano como del valenciano. De hecho, las familias no castellano-parlantes manifiestan afirman no poder ayudar a sus hijos e hijas en este aspecto, siendo los compañeros y los profesores de estos quienes les brindan el apoyo necesario.

Al hacer referencia a la ayuda de los jóvenes hacia sus padres y madres, son pocos los casos que niegan esta necesidad; cuando dicen no necesitar ayuda lo hacen aludiendo al fácil entendimiento del valenciano, a la emisión de los documentos oficiales en las dos lenguas oficiales de Valencia, o a que no tratan con personas valenciano-parlantes.

Dejando de lado estos casos excepcionales, casi todas las personas entrevistadas no castellano-parlantes han requerido de sus hijos e hijas para la traducción tanto del castellano como del valenciano.

Bueno sí, a veces en algunas palabras (en valenciano) porque yo sé algunas palabras que no son fácil de escribir o de pronunciar le suelo preguntar “oye y esto como se escribe”, “pues se escribe así”, y me lo corrige. Más soy yo la que le pide ayuda. (EP20 madre dominicana)

Con la lengua no podemos ayudarle... a su madre sí que le ha tenido que ayudar, le corrige a veces. (EP26 madre nigeriana)

No, nosotros a él no, y él a nosotros en valenciano no pero en castellano sí que a veces le preguntamos. (EP38 padre rumano)

En la misma línea, del discurso de los jóvenes se puede extraer que en la mayoría de los casos esta ayuda a sus padres y madres se ha producido respecto al valenciano y en muy pocos casos lo comentan referido al castellano.

Hay que tener en cuenta que los niños/as aprenden el valenciano en el colegio de forma obligatoria, un hecho que no se produce en el caso de los padres quienes no lo escuchan habitualmente en sus relaciones extra familiares y no sienten motivación para utilizarlo. Y esto, no obstante aunque los chicos y chicas entrevistados reconozcan hablarlo casi exclusivamente en la escuela, contexto en el que lo aprenden y en el cual se les exige un determinado nivel de conocimiento. De ahí que la ayuda a los padres sea más general en cuanto al valenciano se refiere:

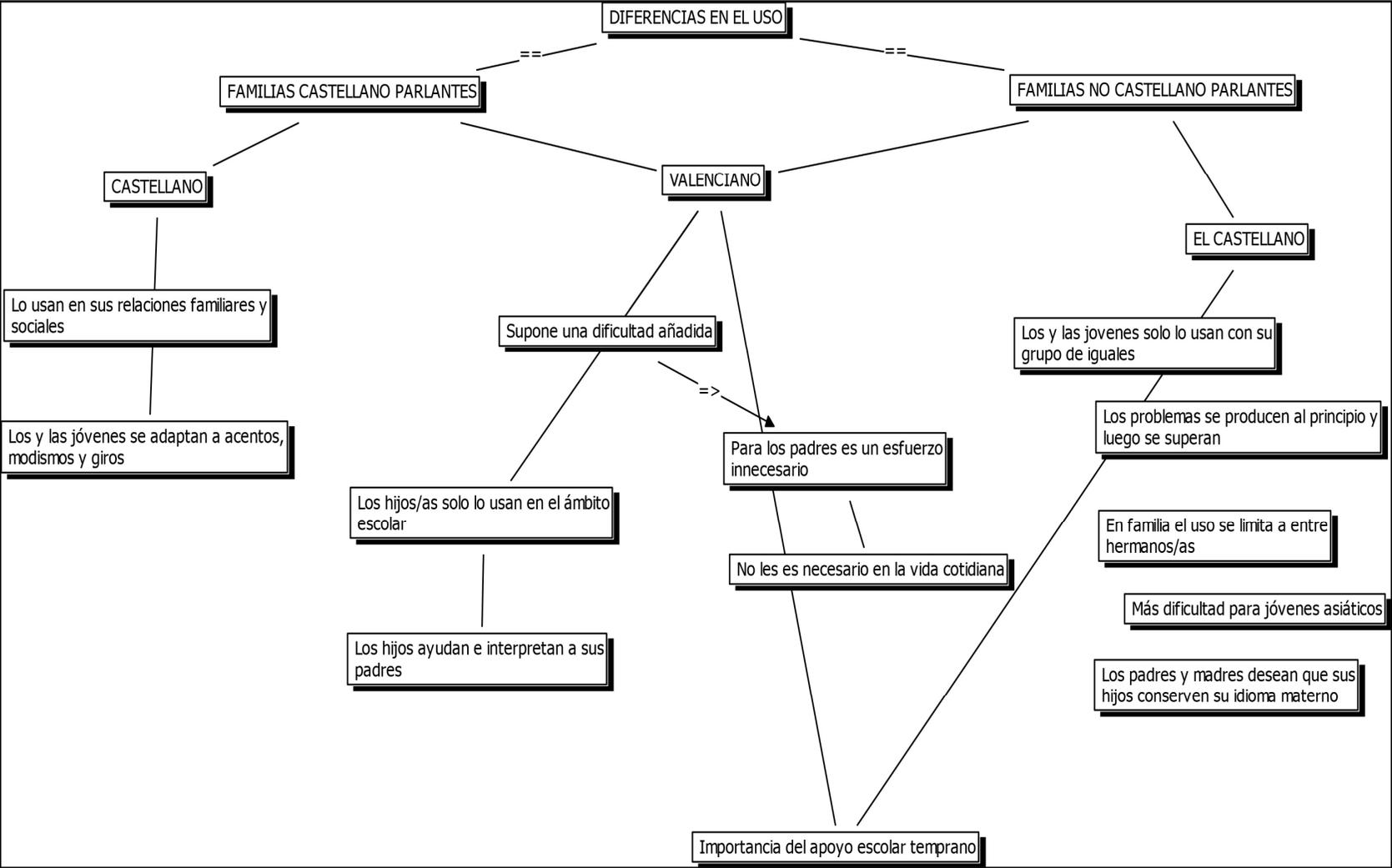
A veces he tenido que ayudar a mis padres con el valenciano, porque algunas palabras las dicen mal y les corrijo para que las diga bien pero... A veces con trabajos del colegio, de redacciones y eso... se las leo a mis padres para que me digan que les parece y no entienden nada. (EJ39 chica peruana)

Esto mismo ocurre en algún caso con otros idiomas, como el inglés, idioma que aprenden aquí también a edad temprana y por obligación los menores y no sus padres.

En valenciano no, pero en inglés sí. En octubre nos fuimos a Ecuador, pasamos por Ámsterdam y ahí les tuve que ayudar. (EJ31 chico ecuatoriano)

Por otra parte, cuando ha existido la necesidad de ayudar a los padres a utilizar el castellano, esto se ha producido lógicamente en familias con otro idioma de origen, y es destacable que no es comentado por los jóvenes como un hecho frecuente.

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN



6.2. – Relaciones interfamiliares

En este eje del análisis abordamos el área de las relaciones familiares, tanto en lo que respecta a las relaciones internas de las propias familias de los y las jóvenes entrevistados como de las existentes con el grupo familiar más amplio. Así, después de una breve descripción de las características de estas familias, analizamos las relaciones con otros parientes, el vínculo paterno-filial que dicen existir con sus padres y madres y los conflictos que pueden producirse en su seno en la familia, especialmente los relacionados con el uso del tiempo libre y de las nuevas tecnologías.

Partimos de la consideración de que las situaciones familiares en las que crecen los hijos e hijas de inmigrantes influyen decisivamente en el modo en que éstos se integran actualmente y lo harán en el futuro en la sociedad española. El status familiar (social, cultural, económico...) aparece como un factor básico para valorar las situaciones de las que parten e influirán a la hora de proyectar su futuro académico o laboral, lo que a su vez determinará su integración adulta.

De las familias de los y las 39 jóvenes entrevistados, 24 conviven en la misma vivienda la familia nuclear completa (padres e hijos), 10 familias son monoparentales (en las cuales siempre es la madre la que convive con sus hijos, en ninguna el padre), y 5 son familias compuestas por la madre, sus hijos, y la actual pareja de ésta. De las 39 familias, además, encontramos 4 que conviven con otro pariente cercano, ya sea el abuelo, algún tío, el cuñado..., pero en general todas afirman que gran parte de su familia permanece en sus países de origen.

Observamos que de media las familias están formadas por 2 ó 3 hijos, destacando el caso de 2 familias árabes con 6 hijos cada una. Algunos de los hijos mayores, sin embargo, ya no viven en la misma vivienda con sus padres, e incluso encontramos varios casos en que han vuelto a sus países de origen. Asimismo, otros padres se encuentran viviendo en otros países por motivos de trabajo.

Respecto a la situación económico laboral, 14 de los padres o madres trabajan en la limpieza, 5 en hostelería, 5 son amas de casa, 5 peones, 3 administrativos, 2 autónomos, 1 madre peluquera, 1 padre informático, 5 están en situación de desempleo, y 2 trabajan sin regularizar no especificando el tipo de trabajo que realizan. Vemos pues, que la mayoría se encuentra realizando trabajos poco cualificados, lo que contrasta en algunos casos con su alta titulación académica. Respecto a ésta, sólo 11 no tienen estudios o tienen sólo

estudios primarios, 7 realizaron formación profesional, 19 bachillerato y 6 estudios universitarios.

6.2.1. Relación con otros parientes

En primer lugar, destacamos de las entrevistas realizadas, la concepción de familia que transmiten como mayoritariamente de familia extensa. En las entrevistas encontramos numerosas menciones a parientes, tíos y primos, ya sea porque los añoran al permanecer éstos en sus países de origen, o porque tienen una relación estrecha con ellos si viven también en Valencia. Si no es así, es habitual que tanto los padres como los hijos mantengan un estrecho contacto con ellos vía teléfono e Internet, independientemente de la nacionalidad y los años que lleven viviendo en Valencia. Es muy significativo el comentario de una madre cuando afirma que por tener a todos sus parientes en Ecuador, aquí su hija no tiene “*a nadie*”:

Allá están todos los primos, los tíos, y claro aquí, aquí no tiene a nadie. [...] ahora con eso del Internet, el fin de semana por la noche se dedica a chatear, a hacer las videollamadas, contacto tiene. Yo también hablo. (EP19 madre ecuatoriana)

Toda la otra parte de mi familia está en Bulgaria. Tenemos muy buena relación, cada semana como mínimo hablamos por skype. (EJ33 chica búlgara)

Las visitas a sus parientes en sus países de origen son muy frecuentes, excepto en los casos en los que la lejanía lo impide, siendo habitual que los hijos pasen allí la temporada de verano, como afirman estos dos jóvenes procedentes de Bulgaria y de Marruecos:

Vamos todos los veranos. (EJ32 chico búlgaro)

A veces en verano vamos a Marruecos y les visitamos. (EJ34 chico marroquí)

La ausencia de la familia se vive como una gran falta, y esto afecta al tipo de relaciones sociales que establecen. Los amigos que hacen en Valencia se convierten en un apoyo fundamental para ellos, los padres tratan de crear vínculos afectivos fuertes con otras familias de su misma procedencia. Comenta un joven de Ecuador que las fechas importantes las pasan con amigos, quienes suplen a menudo a la familia.

Cuando iba al colegio tenía una amiga latina que sus padres se conocieron con los míos y se llevaban muy bien [...] en navidad o año nuevo suelen venir con nosotros y yo los considero como familia. (EJ31 chico ecuatoriano)

Como hemos comentado 10 de las familias entrevistadas son monoparentales, o mejor dicho monomarentales, ya que todas están a cargo de las madres. En estos casos las familias, debido a la concepción que tienen de familia como grupo extenso, cuentan con el apoyo constante de sus parientes y amigos para ayudarles a criar a sus hijos. Si bien muchos de los padres y madres están divorciados, otros simplemente están separados provisionalmente a causa de las dificultades económicas; en varias entrevistas los jóvenes afirman echar en falta a sus padres, que han tenido que reemigrar para buscar trabajo en otros países.

Que se hayan separado, doler me ha dolido [...] quiero que mi padre esté aquí en Valencia, pero también él no se fue porque quería, sino porque tenía que trabajar. (EJ29 chico rumano)

En otros casos, las madres son quienes hacen referencia a la ausencia del padre, en lo que les afecta a ellas mismas y también a los hijos:

Ahora, al no estar él, pues yo también he cambiado un poquito [...]. Al no estar una persona que les consiente y la otra que les pone reglas, pues como que a mí me ha tocado juntar todo eso, el consentimiento y las reglas. (EP01 madre ecuatoriana)

Su padre biológico está en los EEUU, se casó, tiene su familia, entonces mi hijo sí que se lleva con mi familia y se lleva con la familia del papá. (EP19 madre ecuatoriana)

Yo, la ayuda de su padre no la tengo. Absolutamente nada, ni una llamada. Y él, yo creo que algo le ha afectado eso. De pronto, alguna parte de la rebeldía de eso, es falta de su padre. (EP07 madre colombiana)

De las 10 madres separadas, 5 conviven con sus actuales parejas, y éstas, en general, se llevan bien con los hijos. Normalmente los hijos valoran positivamente la presencia en su vida de sus “padrastrós”, como el caso de esta joven ecuatoriana:

Mi padre nunca se ha hecho cargo de nosotras [...]. No llamaba ni para saber si estábamos bien o mal. El que nos cuidaba era nuestro padrastro, por eso valoramos más su opinión que la de mi padre. Y porque prácticamente él nos ha criado. (EJ09 chica ecuatoriana).

6.2.2. Relación paterno-filial

De los 39 casos estudiados, todos los jóvenes admiten pasar gran parte de su tiempo libre con su familia, algo que no es de extrañar teniendo en cuenta la franja de edad de éstos. Sin embargo, este tiempo no es igual en todos los casos. Tal y como advierte el *Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados 2010*,⁶⁰, hemos podido observar que el tiempo que los jóvenes entrevistados pasan con los padres se reduce según aumenta la edad: “A medida que aumenta la edad, disminuye la facilidad en la comunicación paterno-filial, y el descenso es mayor en el caso de la comunicación con el padre”. Los jóvenes que admiten pasar menos tiempo con la familia son los que tienen 15 años o más. Asimismo, las chicas afirman salir menos con los amigos que los chicos; y también los jóvenes latinoamericanos, son quienes pasan más tiempo con sus familias que los de otras nacionalidades. En general, se puede concluir que la familia tiene un papel fundamental en la distribución del tiempo de ocio, en las edades propias de la adolescencia.

La mayoría de éstos jóvenes afirma mantener una buena relación con sus progenitores. En muchos casos, tanto chicos como chicas, afirman tener más confianza con la madre que con el padre, pudiéndose destacar este hecho sobre todo en los casos de monomarentalidad en los que existe contacto con los padres. Sin embargo, en las entrevistas comentan que acuden a una o a otro indistintamente según el tema que les preocupa. También ocurre lo mismo a la hora de pedir ayuda con los estudios. La familia suele ser muy importante para ellos, es su apoyo incondicional; la mayoría son conscientes de los sacrificios que han hecho sus padres para darles una vida mejor, confían en que pueden contar con ellos y además parecen sentir que les deben algo:

(Sobre a quién acude cuando tiene un problema serio) *a mi familia [...] mi familia sí que sé que me ayudarán.* (EJ38 chico rumano)

No obstante, no faltan casos en los que los jóvenes afirman mantener una relación sólo “*más o menos buena*” (EJ13 chica búlgara) o que afirman llevarse con sus padres “*a veces bien y otras veces mal*” (EJ15 chico ecuatoriano), no siendo esto de extrañar debido a la difícil edad en la que se encuentran. Este último caso, sin embargo, aunque es excepcional, es significativo por lo extremo de la situación. La madre cuenta que:

⁶⁰ Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) o *Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados*, es un proyecto auspiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el que participan más de 40 países occidentales. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, edición 2010.

No venía a clase, faltaba mucho, nos llamaban los profesores y no llegaba a casa, y llegó un momento en el que mi marido no pudo más y llegó un momento en el que le lanzó la mano, entonces mi hija le denunció y estuvo 6 meses, que le pusieron orden de alejamiento. (EP15 madre ecuatoriana)

En general, se percibe una buena relación padres-hijos.

Tenemos bajones, tenemos discusiones, pero es mi hijo, lo adoro y aquí estamos, discutiendo, riendo y hablando y queriéndonos, como todo el mundo. (EP29 madre rumana)

Las principales actividades que realizan con sus padres son salir a pasear, hablar y ver la televisión o películas. Muchos han coincidido en que si bien antes iban al cine, debido a la crisis han reducido esta actividad. De este modo optan por ver películas en casa en lugar de ir al cine:

Antes íbamos al cine, ahora últimamente no vamos porque no hay dinero que sobre para ir al cine, antes sí que íbamos mucho al cine, mucho al cine. (EJ32 chico búlgaro)

Otra actividad muy frecuente es visitar a familiares y amigos, que por lo general suelen ser otras familias amigas de sus padres. Del mismo modo, estas actividades se han visto afectadas por la pérdida de poder adquisitivo de los padres. Así, si bien antes solían ir a comer o “tomar algo” fuera, esto se ha reducido y cambiado por comidas en casa, ya sea en la propia o en la de amigos/as o familiares.

Asimismo, algunas familias, sobre todo de países latinoamericanos como Ecuador o Bolivia, parecen pasar parte de su tiempo libre en lugares al aire libre, lo que se da en llamar espacios etnificados; así lo cuenta una joven ecuatoriana:

Jugamos por el hospital Pesset, con gente de nuestro país. A veces vamos todos juntos y cuando queremos ir mi madre y yo de compras, va mi padre solo y luego vamos nosotras más tarde. Vamos sábados y domingos y bueno mi padre va desde los viernes. Yo con mi madre nos sentamos a ver como juegan, mi novio también juega ahí con mi padre, mi novio también es de Ecuador.[...] Pasamos el día. (EJ15 chica ecuatoriano)

La presencia de las familias inmigrantes en espacios etnificados está relacionada directamente con el estatus económico de éstas; según han manifestado las familias que

se encuentran en mejores condiciones suelen rehusar a relacionarse con personas de sus países de origen y adaptan sus gustos a los nativos. Esta estrategia puede facilitarles una mayor aceptación en la sociedad valenciana.

Además, en muchos casos, debido al intenso horario laboral, el tiempo que los padres pueden pasar con lo hijos se reduce al fin de semana. Es más, el tipo de trabajo de los padres no sólo marca el tiempo que tienen para dedicar a sus hijos, sino que también condiciona las actividades que realizan:

Es que no tienen mucho tiempo libre, mi madre está agotada los fines de semana y se pasa en casa el día tumbada en el sofá, o viendo la tele, o lo que sea. A veces estoy con ella, algunos fines de semana me quedo con ella en casa viendo películas y eso, no bajamos. (EJ32 chico búlgaro)

Una parte del tiempo que pasan juntos padres e hijos está dedicado a las tareas escolares, a pesar de que casi la mitad de los padres entrevistados admiten no ser capaces de ayudar a sus hijos en estas tareas, ya sea por falta de conocimiento, porque no comprenden aún bien el idioma (ya sea castellano o valenciano) o por falta de tiempo.

Como consecuencia se generaliza el uso de Internet como ayuda en los estudios, y la ayuda de hermanos/as y amigas/os como herramienta de apoyo. Por último, en menor medida, se recurre a profesores y centros de apoyo.

Es habitual que tanto los jóvenes como sus padres manifiesten en las entrevistas que su relación ha sufrido un cambio respecto a edades más tempranas, prefiriendo más la compañía de sus iguales que de la familia.

(Sobre si suelen pasar tiempo con su hijo) Ahora menos porque es adolescente [...] solíamos hacer mucho antes de hacerse más mayor. (EP23 madre colombiana)

Ha cambiado porque cuando él estaba en primaria era más comunicativo conmigo, venía y siempre nos contaba las cosas, nos contaba cuando una niña le gustaba, pero ahora es más reservado. [...] En primaria sacaba buenas notas. Entonces yo veo la diferencia, y en secundaria está bajando. (EP35 madre peruana)

6.2.3. Conflictos familiares

Los conflictos que suele haber entre padres e hijos son los habituales, y se suelen entender como poco importantes:

La mayoría pues por tonterías. Recoge tu cuarto, haz los deberes, estudia, y esas cosas típicas [...] (EJ36 chica cubana)

Lo primero, que es lo normal enfadarnos, y los segundo, hablarlo. Cuando se habla, se llega a algún acuerdo. (EP05 madre colombiana)

El tema de las salidas con los amigos es uno de los más conflictivos, muchos jóvenes desearían pasar más tiempo fuera de casa y esto se convierte para los padres en un perpetuo tira y afloja:

Ella ya quiere su libertad, salir sola, pero si no nos da la confianza no la podemos dejar. (EP18 madre paraguaya)

Finalmente, los padres suelen mencionar en las entrevistas lo que ellos consideran el desconsiderado comportamiento de los jóvenes españoles hacia sus padres, y cómo esto afecta al de sus propios hijos, que lo van adquiriendo poco a poco. Esto, evidentemente, es una fuente de conflicto familiar puesto que para los padres es una actitud intolerable, ellos no la han visto en sus familias ni en sus países de origen. Para los chicos y chicas, sin embargo, es ya un comportamiento natural y no entienden la intransigencia de sus padres.

Los padres intentan mantener controlados a sus hijos respecto a estos temas, aunque por estar trabajando casi todo el día muchas veces les resulte complicado. Dos madres cuentan lo siguiente:

Yo siempre voy encima de ellos echándoles la bronca porque hay que obligarles también muchas veces que ellos vean que estoy pendiente de lo que hay que hacer o lo que tienen que hacer, tanto en casa como en los estudios. (EP30 madre ecuatoriana)

Siempre pregunto dónde va y con quién. Yo creo que está controlado. No sale mucho y creo que de momento, con la edad que tiene, 15 años, está bien. No puede salir todos los días.” (EP24 madre búlgara)

Yo estoy todo el día fuera de casa, y así todos los días. Excepto dos tardes y un día, pero el resto... y el fin de semana prácticamente no les veo [...]. Entonces, por tranquilidad, yo les digo “sales del colegio, vas a casa, ya sabes lo que tienes que hacer” (EP07 madre colombiana)

Además, que las madres trabajen muchas horas al día supone en numerosas ocasiones que estos jóvenes tengan más responsabilidades que otros jóvenes de su edad:

Él tiene que ayudar en casa, recoger a los hermanos del colegio, ir al supermercado, a la carnicería, llevar al hermano al parque el fin de semana. Él protesta mucho pero al final rinde, ya ha aprendido. (EP14 madre palestina)

Cuando salgo de aquí voy a casa porque tengo que ayudar a mi madre en casa y todo eso. Arreglar, a limpiar la cocina y voy. Cuando voy, por ejemplo, hoy he tenido que ir a arreglar y luego a cocinar y luego lavar los platos. Y eso hago habitualmente todos los días, porque como mi madre no puede porque está todo el día trabajando, pues nos lo tenemos que repartir entre mi hermano y yo. (EJ09 chica ecuatoriana)

Aunque no lo dicen explícitamente, en los discursos de otras madres (sobre todo en las familias monoparentales, probablemente debido a la poca disponibilidad de tiempo) se intuye que dejan libertad a los hijos para hacer lo que quieren, o que acaban aceptando que lo hagan; por más que manifiesten una relativa tristeza cuando éstos no cumplen con sus responsabilidades:

Hay un momento de castigarle, ¿qué te puedo decir? Pues que le he quitado el Internet, y aún así no tiene Internet y coge el ordenador. (EP20 madre dominicana)

Yo he intentado como arreglar un poco las cosas, pero claro, todavía no, el hecho de que no estudie no estoy tan contenta. (EP23 madre colombiana)

Así pues, con algunas excepciones, generalmente sí que están pendientes de que los hijos cumplan con sus obligaciones, y cuando no lo hacen reciben algún tipo de castigo:

Cuando me llega el informe de notas y no ha cumplido con su parte, porque lo hablamos siempre, yo soy el sargento, o sea, voy detrás de ellos, y estudiar, y no hay televisión, no hay ordenador, no hay telefonía, no hay nada, estudiar, solamente estudiar y solo estudiar. (EP12 madre y padre chilenos)

La dejo sin teléfono, sin Internet, sin verse con sus amigos, pero eso dura poquito hasta que se me pasa y ya está. [...] hay que llamarles la atención para que aprendan. (EP13 madre y padre búlgaros)

La situación económica de las familias es siempre un elemento presente en las relaciones familiares. Esto se empieza a hacer patente en los casos en los que los hijos no disponen de las mismas opciones que la mayoría de jóvenes, como puede ser la falta de Internet en casa, de teléfonos móviles...

Él también ha querido, como sus amigos, tener el mejor teléfono, no sé, tener todo, y no se ha podido siempre. Antes, pues estaba un poco mejor la cosa y sí que se podía, y ahora no. Y le ha costado mucho. De hecho ahora los tres gastamos el mismo teléfono y ya, se ha tenido que apañar. (EP23 madre colombiana)

Esto, no obstante, no es exclusivo de los hijos e hijas de inmigrantes, sino que se trata de una situación que viven todos los jóvenes de familias trabajadoras. Además, en los últimos tiempos, familias que han tenido estilos de vida más acomodados han debido cambiar sus hábitos y adoptar otros más sencillos.

Los jóvenes, en general, no viven estas limitaciones como una adversidad. Si bien tratan de conseguir sus deseos, pronto entienden que sus padres no pueden permitírselo, pues son conscientes, como ya hemos dicho, de las dificultades que atraviesan. Así, estas situaciones, aunque pueden generar algunas disputas, no suelen crear graves conflictos paterno-filiales.

Añadido a esta postura conciliadora, es de destacar que en general la percepción de la valoración que tienen de estos jóvenes en sus hogares es muy positiva. Algunos chicos y chicas han tenido que ser el apoyo de sus padres y madres cuando éstos han atravesado dificultades, ya sea por motivos económicos, sentimentales, etc. Esto lo han vivido como una importante responsabilidad, y se sienten bien cuando su comportamiento ha sido reconocido:

Mis padres se separaron cuando tenía..., cuando estaba en sexto, y bueno pues, mi madre estaba ahí con depresión [...]. En la etapa esta en la que estaba en el suelo, después de que mi madre ya retomó su vida y estaba normal, pues me dijo que eso..., que me lo agradeció porque en esos casos otros niños suelen, pues no sé, hacer las cosas mal y eso. Y yo pues intenté hacerlo mejor porque vi que mi madre estaba pues mal. [...] Los dos me valoran eso, que estuve bien con ellos. (EJ10 chico ecuatoriano)

6.2.4. Tiempo libre, hábitos de estudio, uso de las nuevas tecnologías

Las familias entrevistadas manifiestan como un factor determinante de conflicto que sus hijos e hijas no dedican el tiempo suficiente al estudio y que el uso de las tecnologías de la comunicación y la información ocupa prácticamente todo su tiempo libre. En este aspecto al menos, no parece que este planteamiento sea muy diferente del que cualquier familia española pudiera hacer, dada la amplísima extensión que esas tecnologías tienen entre la población general en este momento. En este sentido los chicos de estas familias están igualmente influidos por ellas que el resto de jóvenes.

Bastante, sí (influye Internet en sus estudios). Bastante, en el estudio, en internet, en el ordenador... Eso, en el momento que tiene el teléfono, whatsapp, pim, pim, pim, pim, pim. Otro compañero, otro, claro.... Y él no puede leer una hoja de punta a punta porque ya lo están llamando tres o cuatro veces [...] es un ejemplo, porque ahora mismo le hemos quitado todo. (EP04 madre y padre rumanos)

El uso excesivo del móvil, cuando lo tienen, que es prácticamente en la totalidad de los jóvenes entrevistados, o de las redes sociales, marca fuertemente los conflictos que pueden producirse entre padres e hijos.

Las redes sociales las utilizo una vez por semana porque mi madre me deja el ordenador si hago las cosas en casa. (EJ15 chico ecuatoriano)

...en el primer trimestre fui mal en las notas y mi madre, como ella ve que este curso es difícil, el de tercero, pues me quitó el móvil desde navidades, hasta ahora más o menos (junio) que me lo ha devuelto. (EJ10 chico ecuatoriano)

...el móvil, el que tiene whatsapp, el más moderno y tal se lo retiramos, y se le da en vacaciones. (EP19 madre ecuatoriana)

En algunas familias se ha llegado a centralizar el uso del móvil en uno solo, que controlan los padres, como forma de limitar el gasto económico y el propio uso del teléfono.

Mi móvil (el de la madre) es de la familia, el que quiera lo utiliza. (EP16 madre y padre ecuatorianos)

El tiempo que se dedica al estudio es siempre escaso para los padres y suficiente para los jóvenes. Estos reconocen en gran medida que estudian para los exámenes y que dedican a la realización de tareas escolares el menor tiempo posible.

Cuando estoy en casa estoy con el ordenador o viendo la televisión. Cuando hay deberes los hago, y cuando hay examen estudio una hora u hora y media. (EJ24 chico búlgaro)

Aunque no estudio mucho, apruebo. El problema es que no me concentro. Pero no quiero cambiar esto, con aprobar me conformo. (EJ27 chica china)

Hombre, pues cuando es examen más horas y cuando no tiene pues mira tin tin tin... ya están hechos los deberes. (EP34 madre marroquí)

Varios de los jóvenes reciben apoyo escolar, bien en el propio centro escolar o fuera de él. Esto les ocupa una buena parte de su tiempo libre.

Voy aparte con una profesora especial, una amiga y yo. (EJ21 chico rumano)

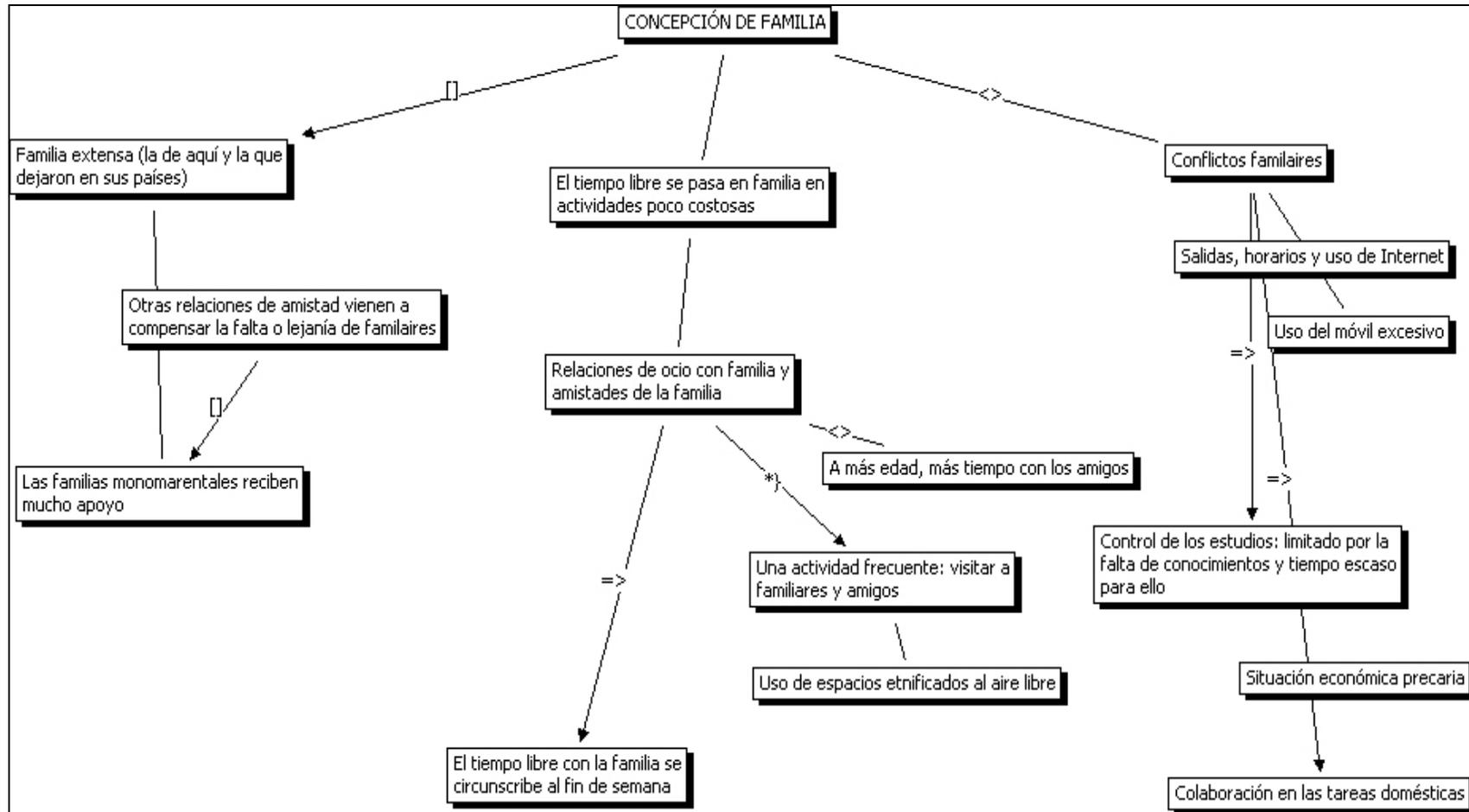
Él hace deberes todos los días, pero además cada día, cuando acaba las clases normales, va a unas clases especiales de una hora y media. (EP26 madre nigeriana)

También algunos de los chicos y chicas entrevistados ayudan muy efectivamente en casa. No son la mayoría, pero en su discurso lo integran sin problema, como si las tareas domésticas que realizan fueran parte de su vida cotidiana, sin que suponga más problema.

...como mi madre sale a las siete y media pues, a las siete y media tengo que hacer la cena, antes de que venga. Y como mi madre suele llegar a las ocho o por ahí, pues hasta esa hora ya, tengo hecha la cena. (EJ09 chica ecuatoriana)

Sí, llego a casa, hago la comida, como y me siento a ver la televisión... (EJ30 chica ecuatoriana)

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN



6.3. – Aspiraciones, autoestima y discriminación

Analizamos en este importante apartado tres elementos que afectan de forma fundamental al proceso de integración de las personas extranjeras en un país distinto al de origen de su familia. Nos referimos a las expectativas académicas y laborales que pueden tener los jóvenes objeto de este estudio y sus familias, a su grado de autoestima y a un tercero que puede influir decisivamente en los otros, que es la percepción de la existencia o no de discriminación hacia las personas extranjeras en la sociedad en la que se encuentra. Esa percepción puede venir motivada por la observación o por haber vivido directamente alguna experiencia discriminatoria.

Las opiniones de los y las docentes complementan las apreciaciones sobre estos elementos de la integración social tan importantes.

6.3.1. Aspiraciones y expectativas de cara al futuro

En general podemos decir que la mayoría de los jóvenes entrevistados tienen ideas confusas acerca de su futuro, en lo que se refiere a la disyuntiva entre estudiar o trabajar. Es normal que ocurra esto cuando la edad de esos jóvenes se encuentra entre los 13 y los 16 años. Sin embargo, solo 12 de los 39 chicos y chicas a los que hemos accedido, aseveran firmemente no tener previsto estudiar, entendida esta posibilidad siempre relacionada con estudios universitarios; hacer módulos formativos o cursos similares lo perciben más como una introducción al mundo laboral.

(Pienso) seguir estudiando hasta sacarme el graduado y luego ya trabajar. (EJ02 chico senegalés)

No quiero ir a la universidad, como mucho me sacaría un grado superior de empresariales, pero ya está. (EJ22 chico colombiano)

No lo tengo claro aún, no sé lo que haré. Supongo que trabajar y si no haré un modulo o un PCPI... (EJ23 chico colombiano)

Yo no soy mucho de estudiar. No me gusta. Me cuesta ya en tercero de la ESO, no me imagino ni en bachiller o universidad. (EJ29 chico rumano)

Aunque no puede considerarse representativo, cabe señalar que de los 12 chicos y chicas que han afirmado no tener previsto realizar estudios universitarios, 9 de ellos son varones, y solo 4 del total acuden a un colegio concertado.

La mayoría, pues, afirma querer estudiar y cursar carreras universitarias. Este dato concuerda con el que obtienen otras investigaciones. Así, Portes y otros (2009: 20) indican que más de la mitad de sus muestras aspira a lograr una educación universitaria, siendo este factor uno de los que mejor predicen los logros educacionales posteriores. *Funcionan básicamente como condición necesaria, pues los que aspiran a altos niveles educacionales pueden o no llegar; pero los que no aspiran de seguro no llegarán*⁶¹.

Algunos de los jóvenes que tienen en sus expectativas estudiar, no saben qué exactamente o cambian constantemente de idea, por otra parte algo propio de su corta edad, como señala a continuación en primer lugar un profesor:

Pero a mí me da la sensación de que ellos no piensan en el futuro. Es la edad. Ellos no piensan, bueno, sí que piensan en el futuro pero está muy lejos. Con lo cual, algunos sí que dicen "sí", porque yo les pregunto, sí que tienen intención, algunos van a continuar estudiando; otros es que no piensan ni en lo que harán el año que viene. (EC03 tutora colegio público)

...tengo muchas cosas en mente. No sé cuál elegir. (EJ06 chica ecuatoriana)

...ella cambia un montón, un día una cosa, otro día otra cosa... (EP30 madre ecuatoriana)

Él no sabe lo que quiere hacer aún. (EP35 madre peruana)

Los padres, generalmente, manifiestan un gran deseo acerca de que sus hijos e hijas estudien, a pesar de todos los esfuerzos que ellos tengan que hacer. Por una parte, se detecta en sus discursos la pretensión de que sus hijos hagan lo que ellos no pudieron, y por otra, su disposición a hacer todos los sacrificios necesarios para que puedan estudiar.

Hombre, yo por mí, que siga estudiando y que tenga una profesión. Que siga estudiando lo que yo no pude hacer. (EP01 madre ecuatoriana)

⁶¹ PORTES, A., APARICIO, R. y HALLER, W- (2009). *La Segunda Generación en Barcelona: un estudio longitudinal*. Universidad Pontificia de Comillas.

...mi hija dice “yo no quiero ser como mi mamá, yo no quiero pasarme limpiando toda mi vida”, que estudie y que saque una carrera. (EP19 madre ecuatoriana)

Yo quisiera que siga estudiando. Si diosito me da fuerzas, y sigo trabajando, pues yo quiero seguir dándole el estudio. (EP08 madre ecuatoriana)

Hay que tener en cuenta que el futuro profesional de los hijos de las familias de origen inmigrado no depende únicamente de la situación laboral de los padres, mejor o peor, sino también de los sacrificios que éstos estarán dispuestos a asumir, para que sus hijos consigan una posición social mejor que la suya.

Las profesiones que más se repiten en sus planes de estudio son medicina (la más nombrada), arquitectura, informática o estudios artísticos (ser actriz, actor, bailarina...). Otros son más minoritarios como policía, militar, diseñadora de moda... Algunos planes se perciben como un tanto utópicos: “*futbolista de fama*” o “*empresario en Japón*”.

Las expectativas de los padres son generalmente más ambiciosas que las de sus hijos e hijas. Los planes respecto a estos van unidas a su proyecto migratorio y como parte de él: han migrado para dar un mejor futuro a sus hijos y eso se detecta en sus discursos. Igualmente lo manifiestan los tutores.

¿Quién (de las familias inmigrantes) no quiere que su hijo estudie? ¿Quién? (EP04 madre y padre rumanos)

Si hay que irse a otro país, lo que sea. Hay partes donde el estudio es gratuito, la universidad es gratuita, es más apoyada, es mirar cuando llegue el momento. Que fuera un profesional, con una carrera y si quiere un master..., un gran profesional. (EP05 madre colombiana)

Desde luego las aspiraciones personales son unas y las expectativas familiares son otras. Las expectativas familiares no son tan diferentes. Todos los padres casi coinciden en lo mismo. Todos quieren que estudien, que aprovechen el tiempo y que saquen el máximo rendimiento de la escuela. (EC12 tutora colegio público)

Hemos podido observar que las aspiraciones del alumnado extranjero y autóctono son muy similares. Así lo afirma también el profesorado consultado:

Es que yo eso no creo que dependa de que sea inmigrante o no. Yo pienso que eso depende de..., hay españoles que sí que quieren, tienen claro que sí que quieren

estudiar carrera y hay inmigrantes que tienen claro que quieren estudiar carrera. Y algunos que, y al revés también, hay españoles que quieren enseguida trabajar o no quieren ni siquiera trabajar, ni nada de nada. (EC11 tutora colegio público)

Es que en esto de las aspiraciones no influye tanto la procedencia del alumno como el entorno familiar, es decir, un entorno familiar en el cual se potencia la educación y se ve como una forma de promoción social. Sea de la nacionalidad que sea si estás mucho por la educación y porque mejoren... (EC13 tutor colegio público)

Creo que sí, no veo diferencias. Depende sobre todo del entorno familiar que tengan, un entorno propenso al estudio y al trabajo da unos resultados exactamente igual que el español. [...] Depende sobre todo del entorno familiar que tengan, un entorno propenso al estudio y al trabajo da unos resultados exactamente igual que el español. (EC08 vicedirectora colegio público)

Aunque también indican que el tiempo que llevan en España influye en sus expectativas.

...yo creo que si llegaron más jovencitos... Yo distinguiría los que hace más tiempo, en general, los que llegaron hace más tiempo tenían como más expectativas que los últimos que han llegado. (EC01 tutora colegio concertado)

Cuando se incorporan a primaria pues igual, pero incorporarse en un momento tan tardío como en secundaria, y según edad, no según nivel, hace que si ya son adolescentes les cuesta hacer las cosas de manera responsable. (EC07 tutora colegio público)

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los tutores y los hijos e hijas de estas familias defienden la idea de que no existe diferencia entre nacionales y extranjeros en las expectativas que tienen acerca de su futuro, es necesario destacar los bajos niveles de alumnado extranjero, no nacionalizado español aspecto que no podemos conocer, que se da en los estudios universitarios: 7 % en la Universidad de Valencia y 3 % en la Universidad Politécnica, proporciones mucho menores del 13,3 % de población extranjera en nuestra ciudad⁶².

⁶² Fte. Oficina Estadística Municipal: el total de 43.397 alumnos y alumnas de la Universidad de Valencia en el curso 2013-2014 son extranjeros 3.256, el 7,5 % del total (Fuente: Servicio de Análisis y planificación de la UV) y en la Universidad Politécnica de Valencia, del total de 24.405 alumnado del curso 2013-2014 sólo son

Por tanto, se puede decir que aunque la población proveniente de familias de origen inmigrado suelen tener ambiciones iguales que sus compañeros españoles no consiguen los mismos resultados. En relación a esto podemos ejemplificar con el discurso de un tutor de un centro escolar público cómo estos van desapareciendo del sistema educativo conforme suben los años:

En bachiller, el porcentaje de estudiantes extranjeros baja radicalmente. (EC06 tutor colegio público)

La diferencia entre aspiraciones y expectativas, es decir, entre a lo que aspiran y a lo que creen que realmente llegarán, es un elemento que aparece siempre en las perspectivas de futuro de estas familias. La mayoría de jóvenes y padres consideran que podrán llevar a buen término sus proyectos educativos, aunque algunas de las familias, tres concretamente, reconocen problemas económicos graves.

Yo sí puedo (estudiar) pero, luego el problema está en el dinero y todo eso. Que, al ser cuatro en casa pues, no se pueden tener muchas cosas. (EJ09 chica ecuatoriana)

No lo sé. Económicamente no creo, como ahora mismo estamos, yo creo que imposible. Lo va a tener difícil, si es que esto sigue así, muy difícil, porque tiene que tener mucha pasta. Le va a costar. (EP15 madre ecuatoriana)

La situación económica es bastante complicada. Para la universidad está más complicado. Mi hija quería ir a la universidad pero no tenemos dinero... (EP16 madre y padre ecuatorianos)

Sin embargo, el deseo de los padres de dar estudios a sus hijos e hijas es tan grande que algunas familias comentan la búsqueda de ayudas que puedan compensar sus problemas económicos.

Yo sé que mi madre, si es que yo en algún momento no llego a tener, yo sé que mi madre (abuela del niño) está ahorrando para la universidad de mi hijo. (EP01 madre ecuatoriana)

...mi madre me ha dicho que pagarme la universidad, pagármela entera, no va a poder, pero yo pongo algo: Yo se lo he dicho a mi padre y mi padre me ha dicho

extranjeros 722, es decir el 3 % (Fuente: servicio de estudios y planificación. Universidad Politécnica de Valencia). Del resto de universidades no hay datos disponibles desagregados por nacionalidad para ese curso.

que él buscará la manera de pagármelo (padres divorciados). (EJ20 chico dominicano)

Queremos resaltar que existe una diferencia entre las propias personas extranjeras según su procedencia, ya que no se puede considerar en igual condición a alguien que proviene de países occidentales, comunitarios, y tiene una situación económica alta que a un inmigrante de los países del sur, con toda su carga simbólica y de asignación de prejuicios, en referencia a sus expectativas y a su integración. Tomamos como ejemplo este extracto de la entrevista:

Si la procedencia es extranjera pero con una situación socioeconómica mucho mejor pues claro las posibilidades también, un chico que, claro, es extranjero pero es alemán, una situación económica buena de entrada, pues este chico seguramente haga bachiller [...]. Normalmente el que ha venido, con una situación socioeconómica muy baja y en España digamos que viven, pero no es que hayan pasado a ser clase alta, ni clase media-alta, sino que siguen siendo clase media, clase media-baja..., por tanto, es esa la dificultad de estudio que por mucho que se hable de la igualdad de oportunidades desgraciadamente seguimos viviendo en una sociedad en donde la procedencia familiar influye muchísimo en las posibilidades de éxito. Desgraciadamente es así. (EC06 tutor colegio público)

Otro factor importante en su socialización es la influencia que los pares proyectan en los jóvenes, en su comportamiento y en sus planes de futuro.

...en primero tenía unos problemas porque él se escapaba del instituto, él jamás me había hecho algo así, pues era por unos amigos que muy bien que se han separado y que eso se ha acabado, ya no se escapa. (EP32 madre búlgara)

(En el instituto de otra localidad) tenía unas amistades y la tenían mal encaminada, se portaba demasiado mal, incluso repitió el curso y fue fatal pero, gracias a Dios, nos vinimos acá y acá ya tiene un mejor comportamiento... (EP37 padre bolivia)

En algunos casos, las afirmaciones de jóvenes y los propios padres de éstos son curiosamente diferentes. Por ejemplo, un chico dominicano dice querer ser médico en el futuro. Sin embargo, sus padres afirman:

...dice que quiere terminar el 4º de la ESO, y se ha dejado, pienso, porque esas cosas en casa no la escuchas, pero dice que quiere llegar y terminar el 4º y hacer un PCPI que yo no le veo ciencia... (EP20 madre dominicana)

Por otro lado, además de ser visibles los efectos de la crisis en la economía de las familias y en sus planes, como hemos visto antes, las expectativas también se ven afectadas ya que perciben que desarrollar estudios no es sinónimo de éxito en el mundo laboral:

...estoy trabajando en el campo recogiendo naranjas y hay una compañera, que ha acabado la universidad y todo eso, y está trabajando en el campo, y ha hecho farmacia, y está recogiendo naranjas, entonces... (EP13 madre y padre búlgaros)

A mí siempre me gusta que estudien pero él dice que no, que “cuando llegue a los 16 años me voy a hacer un módulo” porque como escucha a la gente que no hay trabajo... (EP34 madre marroquí)

En este sentido también se expresa un profesor:

Quieren seguir estudiando pero luego la mayoría se marchan. Y de unos años a esta parte hemos tenido abandono de..., porque los padres..., concretamente este año yo tengo un alumno que el padre estaba trabajando y ya se ha vuelto a su país porque aquí la situación de la crisis les ha afectado. Entonces, sí que lo llevamos notando unos cuantos años. Entonces, la pareja o el matrimonio, o uno de los dos se marcha a buscar trabajo al país de origen, y los niños saben que más tarde o más pronto se marchan. (EC01 tutora colegio concertado)

Además de la influencia de la juventud que se plantea una continuación en los estudios por el hecho de no poder ponerse a trabajar:

La crisis hace que haya más gente que esté en el sistema educativo. Lo que pasa es que con dieciséis, los que se quedan con dieciséis años que aún no se han incorporado al mundo del trabajo, están aquí y no han cambiado el chip de “voy a estar aquí, voy a aprovechar el tiempo para prepararme”, no. (EC03 tutora colegio público)

6.3.2. Nivel de autoestima

El nivel de autoestima que tienen los jóvenes influye poderosamente en su grado de adaptación social; desde el punto de vista general, cuando mejor nos encontramos con nosotros mismos, más fácil es que estemos bien con nuestro entorno. En el caso de los y las jóvenes, factores como la apariencia física o el grado de aceptación por parte de los demás, sobre todo de los otros jóvenes, son determinantes para la auto percepción que

tienen de ellos mismos, porque en esa edad la opinión de los pares pesa más que las opiniones de los padres o el resto de adultos.

Prueba de ello son las siguientes manifestaciones de jóvenes que demuestran una baja auto estima, bien porque lo manifiesten con sus propias palabras referido a su aspecto físico o porque lo comenten los padres o las madres. El resto de jóvenes entrevistados se siente satisfecho con su forma de ser, con matices que luego comentamos.

Yo a ella le veo, bueno en este momento, así un poquito insegura. Pero... sólo por la parte física. Hay veces que dice: "Ay, es que estoy gorda, quiero bajar de peso". (EP01 madre ecuatoriana)

...pienso que a veces soy un poco insoportable y a veces las personas no dicen nada por lástima, por no herirme... (EJ08 chico ecuatoriano)

Soy muy distinta a los demás, no soy la típica chica que es súper estudiosa, súper guapa, no. En cuanto a que soy de fuera me he sentido inferior. (EJ13 chica búlgara)

Bien, aunque últimamente dice que se ve gorda. (EP18 madre paraguaya)

Quizá un poco por lo de que es morena, y todos sus amigos blancos... quizá un poquito ahí se ha podido sentir inferior, ha preguntado que por qué. (EP25 padre boliviano)

Según Aparicio y Portes (2014:114-122)⁶³, el sexo es una variable fundamental en este terreno, resultando en sus investigaciones que las mujeres tienen niveles de autoestima más bajos que los hombres y que el estatus socioeconómico familiar y el conocimiento del castellano son los factores que más influyen en la percepción de la propia valía. Estos elementos tienen consecuencias en las vidas cotidianas de los y las jóvenes, hasta el punto de que, siguiendo con los resultados de la investigación de los autores, la autoestima influye poderosamente en las relaciones intergeneracionales que se producen en la familia, pero en menor medida en las experiencias de discriminación.

Las virtudes que más se destacan con respecto a la forma de ser son la inteligencia, la simpatía o la sociabilidad:

⁶³ APARICIO, R. y PORTES, A. (2014). "Creer en España. La integración de los hijos de inmigrantes". Colección Estudios Sociales, núm. 38. Obra social La Caixa. Barcelona.

Como virtud diría que soy muy inteligente, que se me da bien estudiar, aunque no estudie. Y que me sé buscar las habichuelas, se me da bien buscar trabajo, soy muy espabilado. (EJ22 chico colombiano)

...soy muy simpática, congenio bien con la gente, me esfuerzo lo que puedo. (EJ25 chica boliviana)

Pero este año estoy bastante feliz conmigo porque veo que he mejorado muchas cosas, sobre todo en el comportamiento y en el deporte. (EJ29 chico rumano)

...no hace falta que estudie mucho para un examen si necesito aprobarlo, con que escuche al profesor y preste atención, ya me basto. No saco buenísimas notas, pero tampoco saco muy malas. (EJ30 chica ecuatoriana)

...soy sincera, amable y no sé, me gusta ayudar a la gente. (EJ37 chica boliviana)

Es un chico feliz. Es un buen chico. (EP02 madre senegalesa)

En cualquier sitio se va enseguida él a hablar, tanto con los mayores como con los chiquillos. Es muy sociable. (EP04 madre y padre rumanos)

Otro rasgo importante de la personalidad es la seguridad en sí mismo, elemento que puede aparecer con la edad y las experiencias vividas.

Si alguien me quiere por como soy pues bien, si no también. (EJ35 chico peruano)

...no me gustaría cambiar nada de mí. Si a alguno no le gusto, pues... (EJ23 chico colombiano)

Yo creo que de momento, él como es, se gusta. De momento. Es de cambiar mucho de ideas, pero de momento, creo que él, de todo, físico, de todo, él se gusta mucho. Además que es un niño que se quiere. (EP07 madre colombiana)

Desde que empecé en este colegio he cambiado muchísimo, para bien ¿eh? He cambiado en que no soy tan tímido, por eso estoy muy contento. (EJ26 chico nigeriano)

También hacemos constar algunos defectos o rasgos que les gustaría cambiar de su forma de ser o de su entorno.

Estaría más satisfecho con mi vida si cambiara de barrio, porque hay muchas peleas, se pegan los mayores, de veintialgo. Yo nunca lo he hecho. (EJ21 chico rumano)

Lo que me gustaría cambiar de mí es que dejo las cosas demasiado pronto, por ejemplo me gusta el baloncesto y no puedo con esa rutina diaria. Digo ese día "voy a ir" pero no voy, (por "perrería"), sí. (EJ25 chico boliviano)

Tengo muchos defectos, soy muy egoísta a veces. Esto me gustaría cambiarlo, pero así sé cómo soy, me sale solo. (EJ27 chica china)

En lo que respecta a la opinión del profesorado, la mayoría opina que el alumnado inmigrante y nativo comparten el mismo nivel de autoestima. No depende de dónde nacieron sino de su forma de ser.

Tiene mucho que ver con la personalidad del chaval, no es la integración en general, es decir, hay chicos que son muy abiertos y puede ser el líder de la clase siendo extranjeros, inmigrantes; y, hay otros que no. Lo que pasa es que esa personalidad también va marcada un poco con las nacionalidades. (EC06 tutor colegio público)

Es una cosa bastante personal, también hay alumnos de aquí con la autoestima baja, yo creo que es más de la persona.... (EC07 tutora colegio público)

En algunos niños sí que se puede ver que tienen una autoestima más baja pero yo no sé si eso depende solo del hecho de que sean inmigrantes. (EC12 tutora colegio público)

También nos resaltan que los chicos y chicas extranjeros al principio se ven con diferencias dado que están en un contexto social nuevo pero finalmente se adaptan con normalidad y seguridad.

Sí, al principio cuando entran en el centro sí que parece que estén un poquito más o menos, menos valorados a ellos mismos, ¿no? Que se sienten ellos mismos un

poco más discriminados, pero como luego se integran tan rápidamente porque estamos acostumbrados a tener siempre algún niño..., pues, se integran fenomenal y entonces se adaptan muy bien a la vida del colegio. (EC01 tutora colegio concertado)

Es posible que en algún caso el alumno inmigrante... en el sentido de que vas a un sitio donde muchas cosas te son desconocidas, eso te genere inseguridad. (EC13 tutor colegio público)

Sin embargo, hemos encontrado alguna manifestación por parte del profesorado donde exponen que sí que se produce una autoestima más baja por el hecho de que en nuestra sociedad haya respuestas discriminatorias.

Dentro de las aulas, sí, tienen la autoestima más baja porque existe, vivimos en un país racista y este país racista machaca, no es que la mayoría del alumnado sea racista pero de alguna manera sí que se producen manifestaciones puntuales racistas que sí que provocan que el chiquillo se sienta en un ambiente fuera, con la autoestima baja, después cuando están entre ellos pues para nada, no se nota esa diferencia. Depende más a lo mejor de la influencia externa nuestra que de otras cosas. (EC05 tutor colegio concertado)

6.3.3. Percepciones y/o experiencias de discriminación

La gran mayoría de los padres y jóvenes entrevistados perciben que existe una discriminación latente en la sociedad española y/o valenciana. Cabe señalar, sin embargo, que no todos los que perciben la existencia de discriminación han experimentado situaciones discriminatorias. Es decir, cabe hacer una diferencia entre percepciones y experiencias.

Muchos de ellos, 20 padres y 26 hijos e hijas (del total de 36 padres y madres y 39 jóvenes entrevistados), sí dicen haber sufrido discriminación directa aunque cabe resaltar que muchos intentan aminorar su importancia o no lo califican como discriminación. Por otra parte, 7 padres/madres y 8 hijos/as dicen no haber sufrido ningún tipo de discriminación pero sí que existe, bien porque la noten en el ambiente, bien porque conocen experiencias que han tenido conocidos, familiares u amigos.

Por último, sólo 6 madres o padres y 5 hijos dicen no haber sufrido nunca un trato discriminatorio ni perciben que pueda darse. También podemos observar una cierta diferencia de género a la hora de reconocer haber sufrido discriminación, aunque no muy significativa, puesto que reconocen haberla sufrido 8 chicos frente a 5 chicas.

Porque claro, es un alardeo de que no hay racismo y sí que lo hay. Sí que lo hay.
(EP07 madre colombiana)

Sí, a veces se suele ver, entre mis compañeros. Pero, hacia mí no lo hacen porque saben que ya estamos muy unidos porque nos llevamos mucho tiempo conociendo. Pero yo creo que sí, sí que hay un poco de discriminación. (EJ10 chico ecuatoriano)

Sí. Hace, cuando yo estaba en quinto (de primaria) me decían así un montón de cosas por todo eso de que yo no era de aquí, me decían “vete a tu país” y todo eso [...] Y también como a veces hay apellidos así como raros y todo eso pues, se burlan del apellido y todo eso. (EJ09 chica ecuatoriana)

Hay gente tanto buena como mala, que también discrimina, yo ver sí que he visto. Y a mis amigos les han insultado así, también. (EJ11 chico argentino)

Sí. Hay gente que se mete con extranjeros, por ejemplo, una amiga como que se metían mucho con ella. (EJ13 chica búlgara)

Y yo me he encontrado por lo menos en más del 80%, en mis 34 años aquí, rechazo, más que aceptación. (EP22 madre colombiana)

A veces me he sentido discriminado, sí, a veces me han dicho “Chiti” o cosas de esas, pero en realidad me da igual. (EJ23 chico colombiano)

En referencia a los jóvenes, una parte importante de ellos (17) dicen haber sufrido alguna discriminación en el colegio, y de estos, 10 asisten a un colegio público. Algunos profesores confirman que sí han observado discriminación dentro del colegio, aunque no la hayan presenciado directamente. Esto se produce tanto en centros públicos como concertados.

Desgraciadamente en un sitio donde hay 1.000 personas, siempre hay en todos los sentidos, siempre se ha utilizado la expresión de “vete a tu país” y cosas de esas las hay, claro [...] De normal te tienes que enterar por otras vías más que directamente, porque el chico que le ha pasado no lo cuenta, es otro compañero, pero no solo eso, los chicos suelen tener poca tendencia a solucionar los problemas pidiendo ayuda, entonces lo ven muchos como chivato, o como que voy a tener más problemas si cuento lo que ocurre. (EC06 tutor colegio público)

Los alumnos de aquí tienen una percepción de que los otros son inferiores, me da a mí la sensación. Sí. Sobre todo los alumnos que ya son más mayorcitos, que escuchas que a veces comparan. (EC02 jefa de estudios colegio público)

Sí se dan casos de discriminación en el centro, entre chavales, por mucho que se intente decir no, es sí, es que sí. Se producen discriminaciones desde muchos tipos, desde discriminaciones que son bestiales “sudaca de mierda” y demás, hasta discriminaciones de bueno “no sales conmigo”, “no vienes conmigo”, no tan evidentes, pero existen. (EC05 tutor colegio concertado)

También se ha observado en sus discursos una clara predisposición para intentar mitigar estos problemas intentando inculcar valores de igualdad desde los propios centros escolares.

Esos valores (de igualdad y no discriminación) los tenemos tan trabajados también en las tutorías y, (igual) con el tema de la tolerancia. (EC01 tutora colegio concertado)

Por otro lado, otros 10 jóvenes de nuestra muestra, dicen haber sufrido discriminación en la calle o fuera del colegio por parte de personas desconocidas. Además, hay que resaltar que 3 de ellos dicen haber padecido tratos discriminatorios por parte de la policía.

Se puede decir que los que dicen haber sido discriminados defienden que existe una discriminación latente, no siempre verbalizada, más que una discriminación de obra y acción. La mayor parte de los tratos discriminatorios han sido explícitos, insultos esporádicos por desconocidos o bien por los compañeros de clase “*en plan broma*” dicen, pero que tienen claramente una connotación racista. En mínimas ocasiones se ha producido violencia física. Pero también se percibe discriminación implícita en otros casos, pocos, al notar un trato diferente, miradas...

Que, por ser extranjero pues, no te cobran esto o se meten contigo por la calle o así. (EJ04 chico rumano)

Algún comentario pero no me afecta. Me lo dicen como haciéndose el gracioso. Te dicen lo típico de si eres panchito y eso, pero a mí no me afecta. (EJ11 chico argentino)

Es el trato, es la respuesta, muy poca cosa y, seco siempre. (EP05 madre colombiana)

Encontramos un mismo discurso en padres e hijos a la hora de percibir las situaciones discriminatorias vividas. Ni padres ni hijos suelen darle importancia a estas situaciones, o no ven esas conductas como algo asociado a su origen, lo que también puede ser el resultado de un mecanismo de defensa.

Discriminado no, solo molestado. (EP14 madre palestina)

Esos comentarios los suelo escuchar, pero no llego a saber quién me los dice, yo paso de los insultos. (EP15 madre ecuatoriana)

Hay veces pues que algunos compañeros han dicho algún comentario así de broma pero a mi eso no me afecta. (EJ36 chica cubana)

Se reían por mi acento y todo eso, pero luego ya no. Se reían pues, normal, es normal. Cuando uno sale y habla raro, pues claro que se ríen. (EJ29 chico rumano)

Hemos podido observar en los diferentes discursos de las madres y padres inmigrantes que viven las experiencias de discriminación como una etapa transitoria en su recorrido como inmigrante. Éstos han inculcado este tipo de argumentos en los hijos, de forma que pueden servirles como mecanismo de defensa para facilitar su integración. Además, esta estrategia muestra cómo los padres intentan construir un escudo contra este tipo de conductas para poder continuar hacia delante con normalidad y no abandonar su sueño de un futuro mejor para sus hijos. Es decir, para los padres y las madres migrantes lo realmente importante es que aquí pueden conseguir unas mayores oportunidades que en su país de origen y no el trato que reciben. El proceso de cómo entienden y normalizan ese trato distintivo se explica porque aquellos que ocupan posiciones dominadas se adhieren a las estructuras de percepción y valoración del mundo propias del orden dominante y así, según Bourdieu⁶⁴, las relaciones de poder simbólico se neutralizan.

Entiendo que si yo soy española, trate de contratar españoles porque yo soy de acá. Nosotros contratamos a los españoles porque yo sé la situación y la falta de trabajo que hay acá y todo eso, nosotros no contratamos extranjeros y no porque sea malo con los extranjeros, sino que por ayudar de alguna manera al país, si yo vivo aquí. Yo vivo del sistema, trabajo para el sistema y que no tenga papeles es cosa aparte. (EP12 madre y padre chilenos)

Las dificultades mayores de promover dicha integración se da en la presencia de prejuicios y estereotipos de la sociedad de acogida sobre la inmigración, donde se favorecen la creación de conductas discriminatorias. Se ha podido observar en las diferentes entrevistas que existe una sensación de discriminación mayor o más agresividad explícita hacia aquellos inmigrantes que tienen características físicas que denotan su extranjería, el color de su piel, rasgos faciales..., como ocurre con los jóvenes provenientes de Asia, o de África...

⁶⁴ BOURDIEU, Pierre, en varias de sus obras aparece la idea de "violencia simbólica", como en las siguientes: "El sentido práctico" (1980), "¿Qué significa hablar?" (1982), "Cosas dichas" (1987), "La dominación masculina" (1999), "Poder, derecho y clases sociales" (2000).

Sí, suelo ver y a las que discriminan suelen ser de Senegal, de Mauritania o así.
(EJ14 chico palestino)

Los niños en el colegio se molestan el uno al otro, “tus cejas”, como tiene las cejas gruesas le llaman pakistaní, “vete a la frutería, tú”, por el aspecto físico... (EP14 madre palestina)

Cuando estaba en el colegio sí, un poco, porque había uno de mi clase que siempre me decía “negro”. (EJ20 chico dominicano)

Sí que se podría pensar que socialmente a lo mejor hay un puntito más de rechazo hacia el sudamericano. Hay más peyorativos, no sé. Hay veces que la televisión no ayuda mucho a esa imagen porque, yo no veo mucho la televisión, pero hay un par de series en la televisión que hacen broma con ese tema y en los chavales, que sí que ven mucha televisión, estas cosas calan y entonces no ayuda mucho. (EC14 tutor colegio concertado)

Pero, también en el ámbito de las personas extranjeras encontramos discriminación interna, de forma que algunas se sienten superiores a otras por su origen, por su forma de entrar en España, etc. Esto se puede deber a los estereotipos y prejuicios existentes y muy generalizados o que se utilice como una forma de resaltar su autoestima y su integración en la sociedad de acogida.

No es que sea racista ni nada de eso, pero a ver, cruzan la frontera más personas, los negritos del África y vienen aquí, y venga... una habitación gratuita, venga trabajo, venga comida, y ¿nosotros qué somos? Pasamos legalmente la frontera y estamos intentando trabajar y pagamos y cuando cobro yo pago aparte los impuestos y todo [...], y soy yo a veces cuando me enfado con otra gente la que digo “los inmigrantes...” (EP13 madre y padre búlgaros)

Casos curiosos... discriminación entre dos extranjeros, uno a otro, verse por su procedencia con más derecho, por decirlo así que el otro, entre extranjeros de distintas nacionalidades, ese hecho por curioso me llamo la atención, no es nada frecuente, pero de llegarle a decirle a uno, porque uno era marroquí y el otro pues era sudamericano, pero era sudamericano con rasgos más europeos, no indígenas, el otro era marroquí y le llamaba “negro”. (EC06 tutor colegio público)

Yo sí que he discriminado [...] la una es de India y la otra es de Pakistán. (EJ06 chica ecuatoriana)

Por otra parte, en algunas entrevistas se comenta que si bien de entrada han podido vivir prejuicios hacia ellos, una vez se ha establecido una relación más cercana, éstos han desaparecido. Producto de ello es una integración difícil al principio por sus características físicas y culturales distintas, pero que disminuyen con el tiempo.

Al venir de otro lado, pues, la integración es más difícil, es más complicada. Cuesta, pero, al final siempre se consigue. (EJ09 chica ecuatoriana)

Al comienzo en el instituto (sí sufrió alguna discriminación) porque parece que se metían mucho con ella (con su hija) por ser extranjera. (EP37 padre boliviano)

El análisis ha demostrado que la mayor parte de los tratos discriminatorios sufridos por los niños y niñas han sido a los pocos años de edad o en el momento de la llegada, y la mayoría defiende que ahora en la actualidad no continúan sufriendo estos tratos o si los sufren, son esporádicos. Muchos parecen hacer un esfuerzo de memoria para reconocerlos.

Por ello, podemos decir que el tiempo de residencia en el país es una variable importante a la hora de analizar la discriminación y / o la integración de los jóvenes de origen migrante. Por su parte, los padres ponen algunos ejemplos de discriminación sufrida en el entorno laboral, bien debido a que les haya sido más difícil acceder a un puesto de trabajo por preferencias hacia nacionales, o por tratos discriminatorios por parte de clientes en empleos cara al público. De esto último se podría deducir que es posible sufrir unos mayores niveles de discriminación o exclusión una vez entrados en los contextos de vida adulta o vida laboral.

Sí, hay trabajos donde primero los españoles y luego, si quedan, para extranjeros, sí lo hay. (EP05 madre colombiana)

Por ejemplo me hacían que trabaje sin descanso y un día le dije a la señora que yo tenía derecho a descansar después de lavar platos y ella me dijo que no que me fuera a mi país a descansar entonces yo de verdad que no podía y hablaba con otras chicas que sí que tenían descanso. (EP34 madre marroquí)

Otro aspecto importante es que en sus discursos destacan que con la llegada de la crisis económica a España el racismo ha aumentado, y han notado como ha empeorado el trato a los extranjeros por parte de la población española. Sobre todo en la esfera laboral en la que se han visto relegados, puesto que muchos manifiestan que contratan antes a españoles que a inmigrantes. Incluso se sienten desplazados de los tradicionales “nichos étnicos” laborales, puesto que nacionales empiezan a dedicarse a estos trabajos no cualificados (trabajos domésticos, agrícolas, etc.). Este tipo de empleos son los que pueden absorber principalmente a los inmigrantes de la primera generación y se caracterizan por ser precarios, estar mal pagados y sin futuro, a diferencia de las condiciones propias de los trabajos cualificados, estables, bien pagados y con posibilidades de ascenso social y económico, como consecuencia de la dualización del mercado laboral⁶⁵.

Los inmigrantes habían vuelto a estos “nichos étnicos” como estrategia para poder encontrar trabajo, igual que los trabajadores españoles han vuelto a estos sectores que rechazaron en época de bonanza. Por lo tanto, sienten que existe una competencia elevada en la esfera laboral. Este clima de tensión por la situación económica también lo han visto reflejado en la calle, ya que muchos de los insultos que han recibido están en estrecha relación con la falta de trabajo.

Cuando no hay..., antes, cuando no hay crisis, no hay problema. Por mi parte. Ahora hay crisis, entonces la gente, no respeta a nadie. (EP03 padre pakistaní)

Sí, yo creo que sí que hay discriminación. Y sí ha cambiado, ha cambiado a peor. Sí, por la economía. (EJ08 chico ecuatoriano)

Pero ahora con crisis sí que hay mucha envidia, y entonces sí que quieren atacarte un poco. (EP29 madre rumana)

También es destacable que los extranjeros están concentrados laboralmente en un tipo de trabajos más precarios y no cualificados, algo que podría afectar a su movilidad social ascendente y como consecuencia a su integración. Se puede hablar de que existe un cierto tipo de trabajo para inmigrantes. Puede ser a causa de que estos son vistos como inferiores por parte de la población española.

⁶⁵ APARICIO, Gómez, Rosa (2007): “Las Segundas Generaciones de Origen Inmigrante: ¿Asimilación o Integración?”. En Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Nº10. Año III.

Recordemos algunos datos a este respecto sobre nuestra muestra: de los 36 padres y madres entrevistados 22 trabajan en puestos no cualificados, 4 se encuentran en situación de desempleo y un matrimonio, únicamente, en situación no regular. Respecto a sus estudios, 4 tienen estudios universitarios, 6 formación profesional, 14 bachillerato y 10 primarios o sin estudios. De los que tienen estudios universitarios sólo uno trabaja en un puesto acorde a su titulación.

Los españoles, hay cosas que ellos no saben y los ecuatorianos sí que saben, y tienen que enseñarles. Pues, como por ejemplo, para el campo [...] y vas a un español y como que “ay, si toco eso me va a crear un grano”. Son delicados. (EJ06 chica ecuatoriana)

Mira, yo (el padre) antes trabajaba y mi jefe era español y me respetaba un montón y me decía “si no quieres hacer eso voy a llamar a un negro y por un bocado me lo hace”. (EP13 madre y padre búlgaros)

Las casas donde yo trabajo decían “ustedes es que no tienen para comer”, que vivíamos en casa de paja, ya quisiera ver como vivimos allá, ya quisiera ver las casas. O que decían “¿conoces la mayonesa?” cuando nosotros hacíamos mayonesa en casa”. (EP19 madre ecuatoriana)

Alguno también ha hablado de los repartos de comida que se hacen por parte de organizaciones políticas xenófobas en los que se excluyen a inmigrantes, afectando así a su autoestima y creando prejuicios hacia la sociedad de acogida. Un tema preocupante que se está dando en la actualidad puesto que los bancos de alimentos sólo para españoles han ido en aumento en estrecha relación con el aumento de parados y la crisis económica.

Fui a X y sale un señor, le digo “Buenas tardes, disculpe” le digo, “me han comentado que aquí ayudan a las familias numerosas, por favor si me puede” Me dijo, “inmigrantes y vienen a pedir la comida” [...]. Me dijo “aquí es para los españoles, no para los inmigrantes”. Nunca más he ido a pedir la comida. (EP08 madre ecuatoriana)

También es importante hacer referencia a que existen contradicciones entre los discursos de padres e hijos, ya que se ha observado que es frecuente que los hijos e hijas nieguen

haber sufrido discriminación, y sin embargo las madres, sobre todo ellas, relaten sucesos discriminatorios. A continuación un ejemplo de un joven y su madre.

Si nadie nota la diferencia, que soy rumano. Me preguntan a lo largo del tiempo, a lo mejor me conocen de un año o dos y no ha salido la situación de decirle que soy rumano o no he salido tanto con él y cosas así, pues se quedan asombrados. (EJ04 chico rumano)

No sé qué temporada fue pero ha tenido algunas que “vete a tu tierra” que no sé qué, que cosas de estas “rumano de no sé qué”. El padre dice “robacobre”. (EP04 madre y padre rumanos)

O el caso inverso de una chica búlgara y su madre.

Una vez se metieron conmigo cuando era pequeña, una vez yo estaba en un colegio público [...]. Yo tenía ocho o diez años, por ahí, y hubo un día que empezaron a empujarme y yo me caí una vez, y me empujaron otra vez, y me empujaron otra vez, y a la tercera vez me hicieron un esguince, y yo como que estaba un poco deprimida, un poco mal, y luego desde ese momento estaba súper agresiva. (EJ13 chica búlgara)

No nos ha comentado nada. (EP13 madre y padre búlgaros)

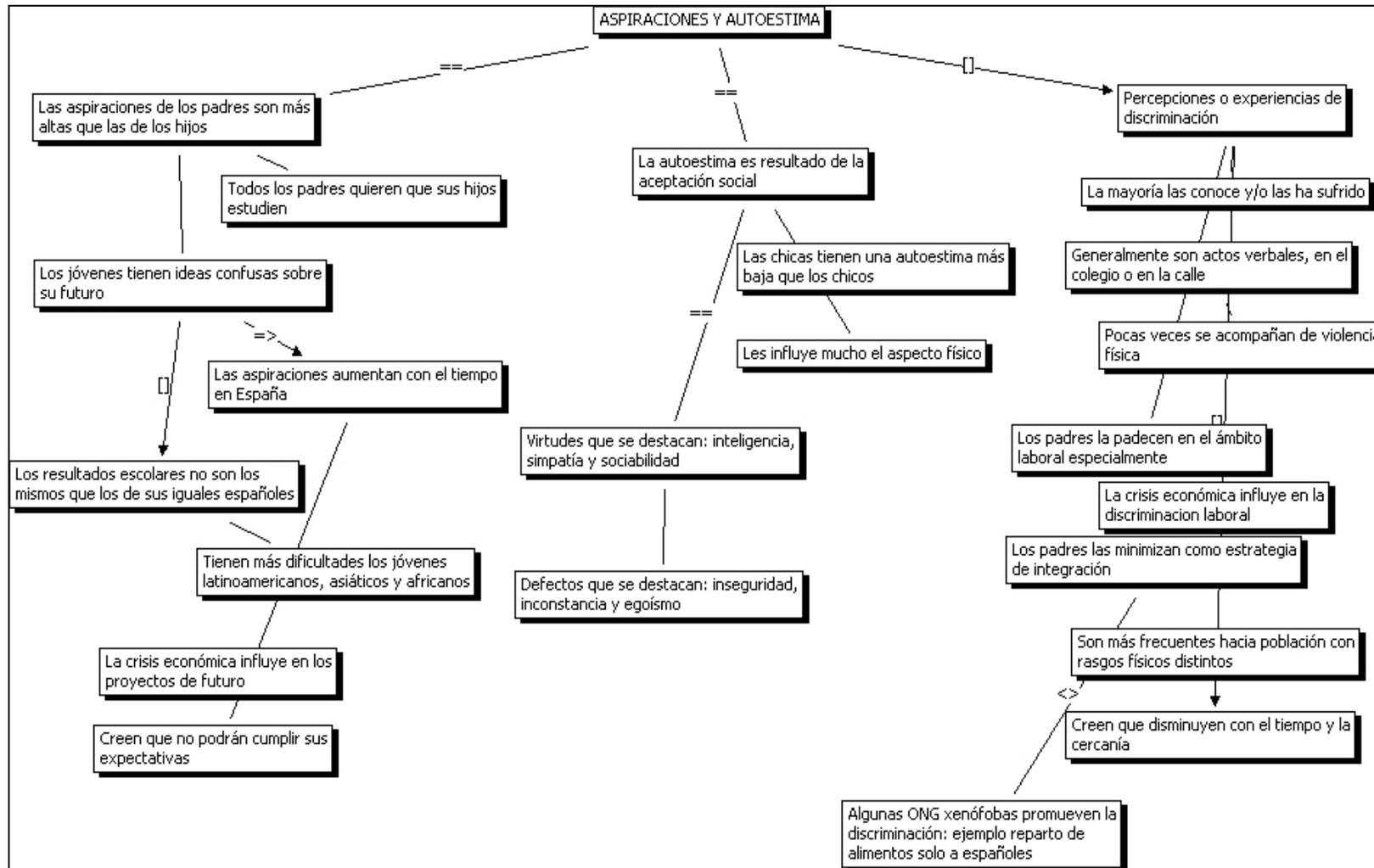
O el caso, más numeroso, de padres o madres que han sufrido discriminación, mientras que sus hijos digan o crean que no ha sido así. Un ejemplo de este caso de una chica boliviana y sus padres:

Mis padres, creo que no, no han dicho nunca nada, mi hermano tampoco. (EJ25 chico boliviano)

Uff... nos hemos sentido discriminados muchas veces, muchas veces. En el trabajo pues muchas veces. (EP25 padre boliviano)

Estas contradicciones se pueden deber a la falta de comunicación en la familia en relación a estos temas, pero también puede ser que el negarlo o no considerarlo discriminación sea una estrategia, incluso inconsciente, para favorecer la integración de sus hijos en la sociedad de acogida.

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DE LAS ASPIRACIONES Y LA AUTOESTIMA



6.4. – La experiencia escolar

En relación con el sistema escolar hemos pretendido analizar la valoración que realizan los y las jóvenes de familias de origen inmigrado acerca de la enseñanza que reciben y del centro escolar al que acuden, además de su relación con el profesorado y los posibles conflictos existentes.

Se ha incidido especialmente en el nivel de conocimiento y seguimiento de las normas de los centros y en la forma de socialización que se produce dentro de la escuela, atendiendo a la posible segregación por sexo, nacionalidad, etc.

En este apartado y por la importancia del contexto escolar desde el que se habla, se ha añadido, a la referencia de las citas, la explicitación de si pertenecen a un centro escolar público o concertado.

6.4.1. Valoración de la enseñanza y del centro escolar

En general se ha observado que todos los chicos y chicas entrevistados valoran de forma positiva el centro en el que están. Solo cuatro de ellos tienen opiniones negativas. Esto ocurre indistintamente a la titularidad del centro al que asistan, tampoco existe distinción entre nacionalidades, ni género. Reproducimos a continuación dos opiniones positivas y dos negativas de jóvenes entrevistados, como referencia.

Lo valoro bien, me gusta. Es exigente pero es para que tengamos un futuro mejor. De aquí casi todos pasan a la universidad. Estoy contenta con el centro. Mis hermanos también estuvieron en este colegio. (EJ12 chica chilena, colegio concertado)

Todo va muy bien. Sí, los profesores son muy buenos, el nivel muy bien. Una estudiante que no sabe ni hablar le bajan el nivel como hay que hacer, así, es que todo va muy bien en este instituto. (EJ03 chica pakistaní, centro público)

Yo creo que no hay un buen nivel de enseñanza, nos hacen comprar libros para nada, el de sociales ni lo hemos abierto. (EJ39 chica peruana, centro concertado)

Bueno más o menos. No me gusta mucho estudiar aquí. Algún profesor sí que explica muy bien pero otros no tanto, y ya nos hemos quejado pero no hacen caso. (EJ15 chico ecuatoriano, centro público)

Se ha podido observar que cuando se pregunta por la valoración que se tiene del centro al que asiste, sólo algunos casos (3) han hecho mención a las instalaciones del centro, y a pesar de que no sea muy significativo, se ha podido ver una diferencia entre colegios públicos y concertados. De las siguientes frases, la primera hace referencia a un colegio concertado y las dos últimas a centros públicos.

Es bueno porque si, por ejemplo, los profesores ven que te cuesta más, pues ellos intentan explicarlo más, hacen más ejemplos, lo relacionan con otras cosas, te dan hojas, etc.; te intentan apoyar para que te enteres más. Como nosotros tenemos en todas las aulas pizarra digital pues eso nos facilita las cosas. Por ejemplo, si queremos buscar una cosa de lengua, pues se busca en la pizarra y nos facilita las cosas, las instalaciones también. Cada vez que ven que una cosa está mal, por ejemplo, el patio del colegio está ya un poco descolorido, pues lo intentan pintar. Hacen más cosas. Cada año se intenta mejorar más. (EJ10 chico ecuatoriano, centro concertado)

Pues por lo que estaban diciendo que hay una clase a la que le falta mobiliario y los mismos maestros decían que no estaba bien. (EP35 madre peruana, centro público)

Pues, hay algunas cosas que están mal. Como, han dicho que iban a poner unas porterías de fútbol, pero no las han puesto todavía. (EJ07 chico colombiano, centro público)

Aunque valoren de forma positiva el colegio en el que están hemos podido observar algunas críticas por parte de hijos, tutores o padres hacia el sistema educativo español, acerca de su bajo nivel de exigencia y calidad.

Yo estoy más de acuerdo con el sistema de mi país. [...] En España si una persona no sabe repite un año y no puede repetir otra vez, ya pasa directamente por ejemplo de primero a segundo, repites un año y el segundo año ya directamente pasas, en Bulgaria puedes repetir un año un montón de veces hasta que no aprendes de verdad. Puedes estar cinco años en el mismo curso, hasta que no

aprendes no pasas, y no quiero decir nada pero aquí están contando a dedos, utilizando calculadoras y en nuestro país eso es prohibido, contar con los dedos como los niños (...) a parte de que allí se estudia mucho más, más amplio y aquí... (EP13 madre y padre búlgaros, centro público)

La educación, la noto un poco deficiente, todo se basa en la repetición que tú los ves como unos loros y no, eso no es así. Yo aprendí de otra forma (...) y lo primero que me decepcionó fue el sistema educativo. (EP36 madre cubana, centro público)

Los colegios aquí son distintos, en mi país son más histéricos, aquí son más tranquilos, allí son más temperamentales. Allí suelen estudiar, también estudios superiores, universidad sí. Estudiar aquí para mí es una experiencia más. (EJ26 chico nigeriano, centro concertado)

El hecho de que en los colegios públicos haya mucha más gente extranjera que en los colegios concertados yo lo veo igual que la diferencia entre la líneas, yo lo veo como un problema a la integración, y un problema a la integración es un problema social, y también un problema con los recursos (...) creo que estaría mejor repartidos por necesidades educativas, por niveles, y ser los grupos más heterogéneos. (...) La segregación por idiomas a mi me parece que es un obstáculo para la convivencia y para la integración pero gordo (...) es una segregación detrás de otra. Una de las cosas que también me parece muy importante es que cuando un alumno llegue a un centro, no sé cómo se debería de hacer, que no se escolarice por edad. (EC07 tutora, centro público)

La calidad de la enseñanza es muy baja. Los maestros, creo que están hartos de enseñar y les faltan al respeto a los chicos, entonces si no son sus hijos y nos los quieren y les faltan al respeto ¿cómo puedo valorar la educación que reciben? Creo que no hay control, no hay evaluación de los profesores y que el tiempo que les queda para trabajar, que no los pueden despedir, quieren pasarlo de cualquier manera. No tienen vocación de enseñanza para tener en el futuro una juventud bien preparada. Se sienten muy seguros de sus puestos y deberían preocuparse más en enseñar bien sus asignaturas. (EP39 madre y padre peruanos, centro concertado)

Por otra parte, cabe destacar que la gran mayoría de los chicos y chicas entrevistados no tienen un buen rendimiento académico, con algunas excepciones. Parece que no suelen tener buenas notas, sobre todo en las asignaturas de matemáticas e inglés.

En nuestra clase el curso pasado sólo hubo dos que lo aprobaron todo, los demás suspendieron una o más, o sea que las notas no es que sean muy buenas. (EJ24 chico búlgaro, centro público)

Voy a poder aprobar todas, porque en el primer trimestre me cayeron todas, y en este trimestre me cayeron cuatro de diez, y yo he visto que he mejorado un montón y ahora voy a por la tercera. No es muy estricto el centro. (EJ18 chica paraguaya, centro concertado)

Mi hijo no es buen estudiante. A lo mejor si estaba buen estudiante o ya podríamos decir algo nosotros también. (EP04 madre y padre rumanos, centro público)

Matemáticas no, el inglés no mucho, es que inglés no me gusta. Sí. En matemáticas y en inglés sobre todo son en las que menores resultados tengo. (EJ01 chica ecuatoriana, centro concertado)

Otro aspecto importante del rendimiento escolar son los programas de apoyo en los que están varios de los jóvenes entrevistados por ayuda extra con las asignaturas técnicas o el idioma, castellano o sobre todo valenciano. Respecto a este tienen la posibilidad de que en el primer año no tienen que cursar ninguna asignatura en valenciano, sino que es a partir del segundo, cuando ya se han adaptado algo al colegio y al castellano.

Sí asisto a clases de refuerzo, pero ahora solo estoy en matemáticas de dos y cuarto a tres y cuarto. (EJ01 chica ecuatoriana centro concertado)

Voy a las clases de refuerzo que ponen antes de salir, en plan una hora y las cosas que no entiendes te las aclaran. Vamos mucha gente y nos la ofrece el instituto. (EJ11 chico argentino, centro concertado)

Voy a una clase de refuerzo, de matemáticas, que me cuesta un poco y eso lo tienen en cuenta (cuando a alguien le cuesta). (EJ12 chica chilena, centro concertado)

Algunos jóvenes son cambiados de curso con el objetivo de que se adapten mejor al sistema educativo y se encuentren en el grado que corresponde a su nivel de conocimientos. Esto es vivido con cierto rechazo por las familias ya que creen que puede

afectar a su rendimiento escolar y a sus posibilidades de éxito académico y laboral, al incorporarse de forma más tardía al mundo laboral. También puede afectar a su socialización, al relacionarse con niños y niñas de diferente edad a la suya.

Me atrasaron dos cursos, sí. Al principio cuando recién llegué un poco malo porque lo que estaban dando yo ya lo había dado. Pero ahora, yo creo que estoy bien. (EJ30 chica ecuatoriana, centro público)

Cuando llegó le adelantaron un curso, porque no se correspondía con Rumanía, si le ponían en el curso que le tocaba iba a estar con niños más pequeños. Le fue bien, no sé si fue fácil para él o no, pero he visto que ha salido bien. (EP21 madre rumana, centro público)

Por último, en las entrevistas a los tutores se ha reflejado que la situación económica de los padres afecta al rendimiento académico de sus hijos e hijas. Esto unido a que su capital cultural no es muy alto⁶⁶, les hace estar en desventaja respecto a sus compañeros españoles. La situación económica afecta en dos puntos: el primero, en que abandonan los estudios de forma más temprana para incorporarse al mundo laboral para ayudar a su familia, y el segundo, en que los padres no pueden hacer un seguimiento de la vida educativa de sus hijos, ni ayudarles en sus tareas puesto que pasan la mayor parte del tiempo trabajando.

Podemos decir que desde el punto de vista realista tiene más dificultades pero no por el tema racial si no por el tema socioeconómico. (EC13 tutor, centro público)

Si tienen problemas para comer, para vivir para pagar la luz, para pagar lo que sea... Si es que se quedan sin casa y tienen que ir a buscar otra casa. No se pueden implicar, la mayoría no se pueden implicar (los padres en la educación de sus hijos). (EC02 jefa de estudios de la ESO, centro público)

⁶⁶ CEBOLLA, H. (2014): "La incorporación de la Segunda Generación en España: una mirada más allá de sus resultados educativos. El capital cultural (concepto acuñado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu) hace referencia, de forma genérica a la forma en que los individuos de distinto origen social se relacionan con la cultura y de forma indirecta con la educación. Se trata de la frecuencia con la que visitan museos, viajan, asisten a espectáculos culturales, etc. Algunos autores, y con ellos la OCDE a través de sus conocidos estudios de rendimiento PISA, han encontrado una relación importante entre el capital cultural y el número de libros que los hogares acumulan.

Podemos observar también que existe una diferencia entre colegios de titularidad privada y de titularidad pública en los programas de apoyo que ofertan y su calidad o los programas de adaptación a la lengua. Esto debe entenderse como consecuencia de los recursos económicos de los que dispone el centro y no por un mayor o menor interés en el rendimiento académico de los niños y niñas de origen inmigrado.

Nosotros hacemos una valoración y les hacemos una adaptación para el idioma. En castellano no hemos tenido que hacer nunca pero en valenciano sí. Entonces esto sí que lo valoramos, el primer año pues las asignaturas que se imparten en valenciano pues ellos las dan en castellano para que se vayan adaptando, les hacemos trabajos especiales, en fin, pues se les explica en castellano y ellos pueden responder sus trabajos y exámenes en castellano y luego ya el segundo año, sí que hacemos una adaptación pero ya un poco, trabajando con el idioma ya en valenciano, pero con unos mínimos dentro de la misma clase. (EC01 tutora centro concertado)

El PASE es el programa de los recién llegados, los que acaban de llegar, los que no conocen el idioma. Es un..., están un año o dos como mucho para aprender el idioma en ese grupo. Y esos niños, según las dificultades pueden ir yendo a clases normales y luego en horas. (EC02 jefa de estudios de la ESO, centro público)

6.4.2. Relación con el profesorado

Vamos a abordar la relación entre el profesorado y los alumnos y alumnas, entendida como parte de la convivencia, es decir, como un elemento más de su integración social. La convivencia se ha de construir e implica aprendizaje, tolerancia y regulación de los conflictos. También requiere el establecimiento de unas normas comunes que deben ser respetadas. De las entrevistas se deduce que tanto los jóvenes como sus padres y madres están muy satisfechos con la educación que reciben, lo que se refleja en una relación muy cordial con el profesorado.

...siempre están encima de nosotros, que si porque no hemos hecho los deberes y eso, siempre dice “tienes que estar mas atento”, “ponte aquí en primera fila y estate atento”, siempre están viendo cómo estamos, si estamos atentos o no. (EJ31 chico ecuatoriano, centro público)

Esto se da especialmente cuando existen problemas de adaptación al centro o dificultades cuando se incorpora una persona nueva al colegio.

Sí, y gracias al apoyo de los profesores entre ellos y yo, juntos hemos podido ayudarle a salir de esos problemas que se metía con el comportamiento, que se comportaba tenía una temporada que se comportaba muy mal, mal de mal como chulito. Así, ahora no voy a trabajar, no quiero así. (EP32 madre búlgara, centro público)

Como se mostró en el análisis sobre la comunicación y el idioma, hay programas suplementarios para reforzar la lengua donde el profesorado ayuda a la integración en el ámbito académico. Así lo muestran la siguiente joven y su respectivo padre:

Sí, me ayudaron mucho, me ayudaron mucho. Es que para aprender, para escribir, cómo hay que hablar, cómo sacar la lengua, cómo hay que respetar, cómo hay que hacer en clase, así. (EJ03 chica pakistaní, centro público)

Mucho. Es que, el año pasado que, (su hija) no hablaba muy bien. Ha dado el libro de todos, y cualquier cosa, al director y directora también, que tú no entiendes por ejemplo, una cosa, directamente a mi oficina. Por eso, te digo que este instituto me gusta mucho, la verdad. (EP03 padre pakistaní)

Desde el profesorado destacan que hay un seguimiento y se presta mayor atención en los casos que lo requiere para una mayor integración a nivel escolar, como hemos indicado anteriormente a través del programa PASE⁶⁷ se realiza esta atención.

Cuando lo necesitan sí claro, cuando lo necesitan tienes que darle todos los recursos que tengas, y de normal sí que se les da mayor atención, por lo menos sí que se les ofrece, sobre todo si ves que tienen alguna dificultad y lo necesitan. Pero también va mucha gente española, no son los únicos. Especial por ser inmigrantes no, sino porque son personas, alumnos, niños que lo necesitan, no porque sean inmigrantes con dificultades. El seguimiento especial lo llevan, los que tienen

⁶⁷ Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE). Es una medida de apoyo temporal (máximo un curso) destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. En una 1ª fase, ofrece apoyo al alumnado que desconoce la lengua de enseñanza del centro. En una 2ª fase, ofrece apoyo al alumnado que tiene deficiencias en las áreas o materias, principalmente en las instrumentales para facilitarle su rápida integración escolar. La metodología del programa integra el aprendizaje lingüístico con los contenidos de las áreas y materias. Conselleria de Educación. Generalitat Valenciana.

idiomas diferentes, como es el chino, pero nada más. Los de los países del este son muy muy inteligentes y en tres meses te escriben mejor el valenciano que cualquiera de aquí, y el castellano, es que es una pasada, y sin faltas de ortografía. (EC04 tutora, centro concertado)

Algunos alumnos comentan que los profesores no solo se preocupan de los problemas escolares: también muestran interés en las relaciones personales, implicándose activamente en los conflictos que puedan ocurrir.

Sí, en mi clase hay una que le insultan también en el instituto y me acuerdo que vino el director y dijo: “quien se meta con ella dentro o fuera del instituto, yo me encargaré”. (EJ34 chico marroquí, centro público)

Sí, porque me acuerdo que una vez tuve un problema con una chica y me llevaron a mediación y sí que arreglan las cosas. (EJ36 chica cubana, centro público)

En cuanto a la comunicación y el trato entre las madres y los padres con el profesorado docente nos comunican que en general se produce una buena correspondencia. Tomamos como ejemplo la siguiente hija y madre ecuatorianas:

Sí. Se ponen en contacto con los padres o con la psicóloga también. Pues hubo en tiempo que me decían si no entendiera algo que se lo dijera y ellos me lo volvían a explicar. O, me hacían actividades y todo eso. Con los profesores. (EJ01 chica ecuatoriana, centro concertado)

Vamos, los profes, la educación. Todo, todo, todo muy bien. Es una pasada. La guardaría, el cole, las seños son, ¡vamos! Yo no tengo ninguna queja de las seños. (EP01 madre ecuatoriana)

Sin embargo, y como caso excepcional mostramos el caso de esta madre de Marruecos quien informa que en su caso el profesorado no se ha comunicado con ella y ha tenido que llamar al centro para saber cómo iba su hijo en los estudios.

No porque además muchas veces lo he dicho, mi hija estudiaba aquí en tercero y sacaba malas notas y ellos no me llamaban a informarme y menos mal que he

llamado porque me han dicho que estaba en camino de repetir. (EP34 madre marroquí, centro público)

Por otro lado, una parte del profesorado, por ejemplo dos tutoras de centros concertados indican que el grado de implicación por parte de las madres y padres en la educación de sus hijos es verdaderamente satisfactorio.

Los padres se implican mucho. Yo sí que noto de los padres y, lo que nosotros valoramos, decimos o aconsejamos, valoran mucho. Y ponen todos los medios disponibles para hacerlo. Tienen..., están muy trabajados en valores. El respeto a los mayores, el respeto a los padres, el respeto a los profesores, el respeto a los demás niños. Esto es una cosa que es muy característica de ellos, la educación. La buena educación. Y que importa mucho la opinión de los profesores, se valora mucho. (EC01 tutora, centro concertado)

Los padres se involucran. La verdad es que todos ponen mucho interés, luego los hijos hacen lo que quieren. Los padres se interesan mucho y procuran estar pendientes, pero con los adolescentes es muy difícil seguirlos. El día a día se valora pero también les mandamos mensajes, te preguntan cómo va y les contestas enseguida. (EC04 tutora, centro concertado)

En cambio, encontramos otras opiniones no tan positivas hacia la implicación de los padres, tanto de profesorado de colegios públicos como de concertados. Según éstas el origen del alumnado no es un indicador de buen seguimiento escolar por parte de los padres y madres extranjeros. Más bien parece que el problema se encuentra en su nivel de conocimientos o en la situación económica en la que se encuentran.

Es imposible. Es de diez a uno. Si el español le dedica diez, el extranjero le dedica uno o ninguno porque yo lo veo, es que no, dentro de sus problemas, el problema de la implicación en la educación de los hijos es el último. Si tienen problemas para comer, para vivir para pagar la luz, para pagar lo que sea... Si es que se quedan sin casa y tienen que ir a buscar otra casa. (EC02 jefa de estudios de la ESO, centro público)

Sí, vienen a tutorías cuando les llamas, lo que pasa es que la impresión que recibes es que ellos están aquí por otros temas, entonces el de la educación les preocupa,

pero más que la educación académica, lo que llegas a detectar son los problemas de adaptación. (EC05 tutor, centro concertado)

Creo que es más una cuestión socioeconómica que por el ser extranjero tienen una mayor preocupación. En muchos casos la preocupación es encontrar un trabajo y dar de comer a mis hijos y hasta ahí llega, muchas veces incluso haciendo los esfuerzos que claro son para el chaval contraproducentes, hay padres de estos que no ven a sus hijos en todo el día, y que es el hermano el que recoge al otro hermano y que llegan a las diez de la noche a casa, y no tienen ningún control sobre los niños, si han trabajado, si han hecho los deberes si no lo han hecho, pero trabajan para conseguirle lo mejor a sus hijos, por poderle dar de todo. Pero no hay un seguimiento de la escolaridad que es imprescindible, y ese problema se da independiente de que sean españoles o extranjeros, es una cuestión más de preocupación y de pensar que la educación es una cosa importantísima. (EC06 tutor, centro público)

Por otra parte, las hijas e hijos de estas familias son conscientes de las limitaciones de sus padres y de lo que se espera de ellos e intentan cumplir con sus responsabilidades escolares.

Lo que sé que es cierto que los que vienen de fuera, los extranjeros llevan una carga añadida. Y esa carga añadida, los niños son conscientes de ello “estamos en este país y tu familia está fuera porque hemos venido a buscar trabajo, porque tu padre tiene que trabajar porque tú y tú tienes que ser responsable”. (EC01 tutora, centro concertado)

Del mismo modo, el profesorado nos resalta que los padres de estas familias valoran la continuidad de sus hijas e hijos en los estudios y tienen altas expectativas de futuro.

Quieren que sus hijos estudien y más en la época que estamos que si no tienes titulación no accedes a ningún sitio. De eso son todos muy conscientes. No hay diferencias entre los padres extranjeros y los nacionales. (EC04 tutora, centro concertado)

Se dan cuenta que aquí para cualquier cosa, el no tener un título de secundaria dificulta muchísimo cualquier expectativa luego del trabajo. El tema es difícil, pero

yo creo que es eso que es más una cuestión socioeconómica más que de origen.
(EC06 tutor centro público)

Sí, sí, quieren que los niños tengan una carrera. (EC09 tutora, centro concertado)

Por último vamos a referirnos a la posible existencia de conflictos dentro de los centros escolares y cómo interviene y los resuelve el profesorado. Ante la existencia de conflictos, en general, se prefiere la mediación o resolución pacífica de los conflictos (Giménez, C. 2005)⁶⁸, como práctica que puede lograr el tránsito hacia la positiva y valiosa coexistencia.

Respecto a la visión del profesorado, los tutores manifiestan que prácticamente no se presencian conflictos, pero si los hay son más por motivos personales entre jóvenes y no tanto por su origen.

Pocas. El porcentaje de conflictos yo creo que debe estar dentro de lo normal. Eso lo cortamos, lo solucionamos, pusimos los castigos correspondientes y tal y eso hace años que no ha vuelto a pasar nada. Y era entre ellas. Entre españoles y extranjeros, ahora mismo que recuerde, por el motivo de ser españoles y ser extranjeros, no que yo recuerde. (EC02 jefa de estudios de la ESO, centro público)

No, no, no, no. Jamás. Ni tan siquiera, cualquier conflicto que hay, que los hay tipo peleas y tal, son a título individual, ni tan siquiera a título de..., aquí nunca he llegado a detectar un ambiente pandillero ya sea de inmigrantes o de no inmigrantes. Han sido peleas a título individual por problemas a título individual.
(EC14 tutor, centro concertado)

La inexistencia de conflictos es general en todos los discursos, excepción hecha de una madre que comenta un caso de agresión directa a una de sus hijas en el recinto escolar, hecho que ponemos de manifiesto como un caso aislado.

6.4.3. Normas de los centros escolares

Se ha observado que tanto la generalidad de padres y madres como los alumnos extranjeros entrevistados conocen las normas del centro al que asisten. No existe

⁶⁸ GIMÉNEZ, C. (2005). *Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis*. Puntos de Vista (Abril/mayo 2005) nº 1. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.

diferencia por nacionalidad, género, edad de llegada ni titularidad del centro. Todos conocen por igual las normas.

Sí, me las han repetido un montón de veces. (EJ36 chica cubana, centro público)

Las conozco y las obedezco. (EJ27 chica china, centro concertado)

Sí, yo creo que están bien. (EP36 madre cubana, centro público)

Conocemos las normas, éstas y los horarios creemos que están bien, ni más ni menos. (EP39 madre y padre peruanos, centro concertado)

También es importante señalar que la mayoría está de acuerdo con las normas, tanto padres como hijos e hijas. Aquellos que muestran algún desacuerdo es por la obligación de llevar uniforme (en colegios concertados, únicamente) o el horario.

Pues, me gustaría llevar mi ropa. Porque hay veces en verano que hace mucho calor y la falda pica. Y encima, con el polo. (EJ01 chica ecuatoriana, centro concertado)

Bueno el que no haya uniforme no me gusta, a mi me hubiese gustado que vayan con uniforme así van todos, muchos más práctico. (EP15 madre ecuatoriana, centro público)

Bueno el horario sí, ... al menos hay dos días que vienen mañana y tarde, el martes y el jueves que mi hija quería que hable para que se lo quiten. (EP37 padre Bolivia, centro público)

Por las tardes no me gusta nada venir. (EJ15 chico ecuatoriano, centro público)

Por otra parte, cabe hacer referencia a que cuando se les pregunta por si conocen las normas del centro o no, la mayoría destaca la prohibición de utilizar aparatos electrónicos en las aulas aunque son mayoritariamente los alumnos de centros públicos los que hacen más referencia a las faltas, peleas o respeto a los profesores y compañeros.

Sí, bueno las más utilizadas la del móvil y la de no llevar sudadera. Pero bueno, si lo haces bien pues ya, no tienes que conocer las normas. Solo la del móvil y la de la de en clase, pues no tener la sudadera que no sea del centro. (EJ10 chico ecuatoriano, centro concertado)

Las conozco bien, el horario y todo eso... (EJ39 chica peruana, centro concertado)

Pues la única norma que me sé es no traer aparatos electrónicos, respetar a los profesores tanto y a los compañeros también. (EJ05 chico colombiano, centro público)

Las de los móviles, claro, que no se puede traer al instituto porque si te lo ven te lo quitan y llaman a tus padres. También de las faltas estas que tienes, que, si te has quedado dormido o así, ya no puedes justificarlas como que se te quedan ahí en las notas y todo. Y, pues si subes unos cinco minutos tarde y ya te mandan a la sala de guardias. (EJ06 chica ecuatoriana)

Sí. Lo que no se puede hacer es tirar petardos, salir del colegio entre clases y más cosas, pero no me sé. (EJ02 chico senegalés)

Escaparme ni de coña porque sé que se entera mi madre y me mata. (EJ20 chico dominicano)

6.4.4. Grupos diferenciados y conflicto entre ellos

En este apartado y para el análisis nos hemos basado en las respuestas que muestran las chicas y los chicos, sus respectivos padres y el profesorado de los diferentes centros educativos ante la pregunta de si existen o no grupos diferenciados dentro del centro por motivos como nacionalidad, sexo etc.

En primer lugar, debemos señalar que los profesores y profesoras entrevistadas coinciden en que es el curso o nivel en el que se encuentren lo que condiciona el que existan grupos diferenciados, y esto tanto en colegios públicos como concertados. Así lo muestra esta tutora, de un colegio público, que informa acerca de que la relación se produce más por grupos de clase que por origen de nacionalidad.

Yo creo que no (...) Los grupos son por clases, y si los alumnos están con la línea en castellano, pues se juntarán; y si hay 20 alumnos inmigrantes y 10 están en una clase y 10 en otra, pues se juntan con los de su clase, pero ya está. (EC07 tutora, centro público)

Pero también se da dentro de cada curso una diferenciación por sexo en los espacios de descanso. Donde, por una parte se agrupan los chicos (para realizar deportes, en la mayoría de los casos juegan a fútbol) y por otra parte las chicas (formando grupos o dando paseos).

Sí (que hay existencia de grupos). Los chicos siempre suelen ir solo ellos. Las chicas se separan y los chicos también. Pues nosotras (cuando salen al patio) nos sentamos en grupo, en corro y solemos hablar de todo. Y los chicos pues, siguen jugando a fútbol. (EJ01 chica ecuatoriana)

Otra forma de analizar esa posible diferenciación es desde la perspectiva de las diferentes nacionalidades, respecto a lo cual encontramos un cierto contraste entre colegios públicos y concertados. En los de titularidad pública sí que se da esta circunstancia, tal como muestran las siguientes citas.

Sí. Bueno, por ejemplo, cuando recién empecé el año, me llamó la atención que la parte de allá se reunían latinos. Solo latinos. (EJ30 chica ecuatoriana, centro público)

Los latinos más, sí, entre ellos, pero no por otra cosa sino porque si quieres estar con ellos puedes estar perfectamente, a mí me aceptan estar con ellos y todo eso, pero sí son los que más suelen estar apartados o sea sentados juntos, oyendo música suya latina y todo eso. Los gitanos también se suelen apartar. (EJ32 chico búlgaro, centro público)

De la misma forma lo comenta el profesorado que responde ante dicha cuestión. Por ejemplo estas tutoras y tutores de un colegio público lo muestran así:

Los hispanos van todos más a una. Los hispanos sí que van más a una y da igual que sean..., a lo mejor después sí que van de un país, pero van todos juntos. Después los chinos no se unen, los chinos que tenemos aquí van cada uno a la

suya. Cada uno va a la suya, no se unen ni entre ellos. Los chinos que tenemos nosotros son muy individualizados. Los de Pakistán también se unen. (EC03 tutora, centro público)

Hay grupos diferenciados, los latinos, por ejemplo, hacen mucha piña. No suelen mezclarse con otras nacionalidades. (...) Los demás no tienen problema en mezclarse, pero los latinos son muy suyos a la hora de relacionarse. Tanto chicas como chicos. (EC08 vicedirectora, centro público)

Por todo lo expuesto podemos decir que en los colegios públicos se produce una *coexistencia pacífica pero distante* (termino acuñado por Torres)⁶⁹. Las relaciones intergrupales son mínimas, esporádicas, sin gran intensidad, es decir, una coexistencia pacífica entre los diferentes grupos debido a que no se relacionan de forma activa y están bastante separados. Cuando se dé un mayor interacción positiva entre el alumnado y se fomente la práctica compartida de aspectos de la vida cotidiana y social, se dará el tránsito de la coexistencia a la convivencia. La convivencia es una relación positiva, donde con la coexistencia pueden compartirse el espacio, pero en la convivencia lo que se comparte es más amplio. Dicha coexistencia da paso a un régimen de convivencia que requiere voluntad, una práctica continuada.

Si la coexistencia está dada, la convivencia hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, observancia de las reglas y regulación del conflicto. La convivencia también requiere el establecimiento de unas normas comunes, las llamadas precisamente “normas de convivencia” en el lenguaje coloquial. La convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación o resolución pacífica de los conflictos. (C. Giménez, 2005)⁷⁰

A este respecto, encontramos que las relaciones intergrupales son mínimas, esporádicas, sin gran intensidad, es decir, una coexistencia pacífica entre los diferentes grupos debido a que no se relacionan de forma activa y están bastante separados. Solo hay una relación de respeto; así, se da el cumplimiento de las normas básicas de educación; se tolera al otro, pero desde la posición dominante.

⁶⁹ Torres Pérez, F. (2005): Àmbit urbà, sociabilitat i inserció social dels immigrants. El cas de Russafa (València), Tesis doctoral, Universitat de València.

⁷⁰ GIMÉNEZ R., CARLOS (2005): “Conceptualización y sugerencias para la praxis”. En Puntos de Vista Cuadernos Observatorio de las migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid. nº 1 año1-abril/mayo 2005.

Sí, (van todos juntos) dentro de clase sí. Y fuera pues, si te llevas bien con ellos (con los españoles) sí. Si te llevas bien con los españoles, también te tratan bien. Pero si te llevas mal, como que no te van a hablar y van a pasar de ti... Bueno, eso es lo más normal también. Y si no los conoces tampoco te van a hablar. Pero si te llevas bien, sí que te hablan. Bueno, a mí sí me hablaban. Bueno, me hablan, con los que me llevo bien, sí. (EJ06 chica ecuatoriana, centro público)

Por otra parte, en los colegios de titularidad privada se forman, en mayor medida, grupos mixtos con una mayor integración relacional en la clase, como nos indican los siguientes jóvenes, de lo que se deduce una mayor convivencia. Sin duda esto es debido a que el número de alumnado inmigrante es menor.

No hay casi nadie. No hay grupos. Yo aquí me junto con gente española y no hay nadie extranjera en mi clase. (EJ19 chica ecuatoriana, centro concertado)

En el colegio no hay de mi país, creo que sólo uno y yo. Hay extranjeros, latinos, chinos... Nos llevamos mejor los que somos de fuera, nos sentimos identificados, pero no salimos juntos, son compañeros de colegio. En el recreo estoy con los de mi clase, da igual que sean de otro país. (EJ26 chico nigeriano, centro concertado)

Como excepción mostraremos el caso aislado de una alumna de un colegio concertado que comenta que sí se dan grupos diferenciados por nacionalidad. Lo hacemos notar pero no le otorgamos significatividad al ser un caso puntual.

Sí. Hay un grupo en tercero que sí... hay un grupo solo de chicas ecuatorianas también, creo. Se relacionan con los otros también, solo que en el recreo van ellas juntas. (EJ01 chica ecuatoriana, centro concertado)

Y, por último, reafirmando lo expuesto mostraremos la opinión del profesorado:

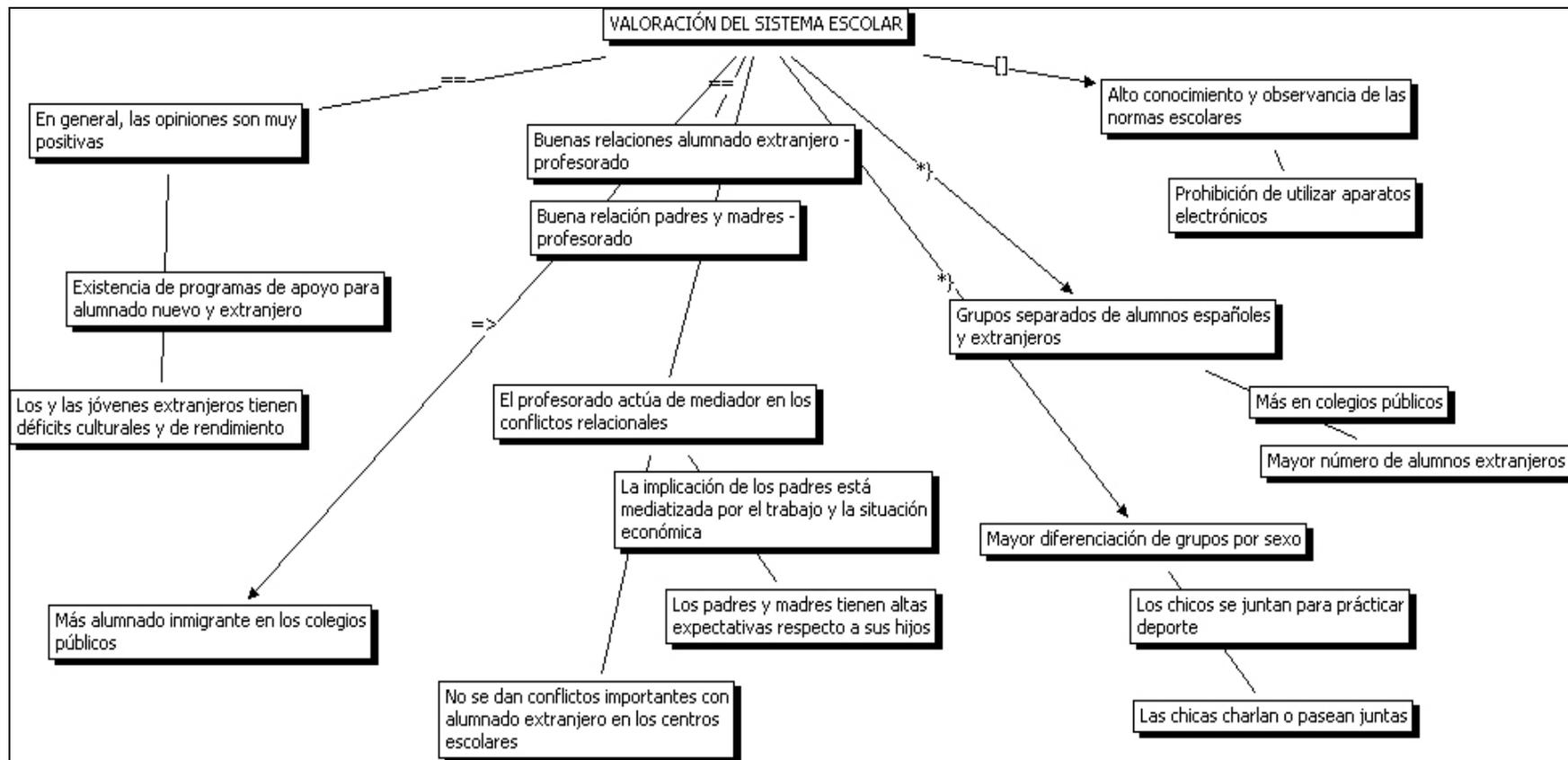
No, por nacionalidades no. Es que ahora tenemos menos. (EC04 tutora, centro concertado)

No. Porque esta población tampoco es tan elevada, y es más fácil la integración ahí, al no ser tan elevado, pero no veo yo que latinos se junten con latinos y no

tengan contacto con españoles, es más bien una mezcla lo que hay. (EC05 tutor, centro concertado)

Cuando se dé una mayor interacción positiva entre el alumnado y se fomente la práctica compartida de aspectos de la vida cotidiana y social, se dará el tránsito de la coexistencia a la convivencia. La convivencia es una relación positiva, mientras que con la coexistencia puede compartirse el espacio, pero no ir más allá. El término convivencia nos habla de que lo que se comparte es más amplio. El paso de la coexistencia a un régimen de convivencia requiere voluntad, una práctica continuada. Este paso podría ser posible gracias al profesorado.

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DEL SISTEMA ESCOLAR



6.5. – Creencias religiosas

En este apartado se analizan las opiniones recogidas acerca de las religiones que profesan los jóvenes y sus progenitores y las posibles contradicciones que se pueden producir entre ellos. Se hace una incidencia especial en la importancia que dan a la religión en sus vidas y como consecuencia, los conflictos que pueden aparecer dentro de la familia en relación a formas diferentes de vivirla, lo que puede tener incidencia en su integración o exclusión social.

Se incluyen, además de las opiniones de padres e hijos, también las del profesorado entrevistado, ya que resulta interesante la complementariedad que aportan a la cuestión de cómo influye la religión o los valores religiosos en el día a día de los jóvenes.

6.5.1. Religiones que se profesan

De las 39 familias entrevistadas, la mayoría de ellas se consideran religiosas, es decir, tienen creencias religiosas, practican alguna religión, y de estas, todas ellas mantienen la religión predominante de su país de origen. Podríamos considerar que esta es una forma de conservar parte de su cultura en la sociedad de acogida además de proteger sus rasgos identitarios mediante sus creencias y tradiciones.

Yo soy musulmana. Respetamos y toleramos otras religiones como a los cristianos.
(EJ03 chica pakistani)

Nosotros somos ortodoxos, y nuestro hijo también. (EP24 madre búlgara)

Hemos nacido en un país católico, nos han educado como católicos. (EP39 madre y padre peruanos)

También se puede observar de las manifestaciones recibidas que la religión se vive en familia, es decir, que la religión de los padres es igual a la de los hijos, se trata de una práctica que se transmite de generación en generación, de ahí el uso del “somos” de las citas siguientes. Esto se debe a la socialización de los hijos en la que la religión forma parte de los valores inculcados por sus padres y especialmente por sus madres o abuelas.

Soy cristiana. (EJ15 chica ecuatoriana)

Somos católicos, y mi hija también. (EP15 madre ecuatoriana)

Somos anglicanos. (EJ26 chico nigeriano)

Somos religiosos, cristianos. (EP26 madre nigeriana)

Sólo se han podido observar cinco casos en los que existen ciertas diferencias a este respecto. Normalmente se trata de casos en los que los hijos no se consideran religiosos, a diferencia de sus padres. Algo muy relacionado con el proceso de secularización⁷¹ que se lleva dando en las últimas décadas en el mundo occidental y al que estos chicos se han sumado, quizá como una forma de integración más. Contraponemos a continuación las afirmaciones de jóvenes y sus madres.

No soy religiosa. (EJ27 chica china)

En nuestra familia somos evangelistas, mucho. (EP27 madre china)

No me considero católica. (EJ18 chica paraguaya)

Somos católicos. (EP18 madre paraguaya)

6.5.2. Importancia de la religión en sus vidas

Se ha podido observar que la mayoría de las familias no consideran la religión un eje primordial en sus vidas. Se consideran creyentes, como hemos visto antes, pero casi todos manifiestan no ser practicantes y no asistir a ritos religiosos con demasiada frecuencia. Esto confirmaría la tesis de Luckmann (1973)⁷², según la cual las formas religiosas institucionalizadas decaen y la experiencia religiosa tiende a refugiarse en el propio espacio de la esfera privada en la que las personas creyentes tienen un alto sentido de autonomía para vivir su religión.

Bueno, religiosas, religiosas no, o sea soy creyente pero eso de estar todos los días o los fines de semana en la iglesia no, yo rezo a mi manera y voy una vez al mes a misa. (EP31 madre y padre ecuatorianos)

⁷¹ Entendemos por proceso de secularización el fenómeno por el que la religión pierde influencia a medida que avanza la modernidad.

⁷² LUCKMANN, Thomas (1973): *La religión invisible*, Salamanca: Sígueme.

No vamos a la iglesia casi, ni rezamos en casa. Creemos pero no vamos mucho a la iglesia. (EJ24 chico búlgaro)

Creyentes más que practicantes, para practicar hay que ir recto y si no lo vas a hacer no lo hagas. A misa de vez en cuando vamos. (EP16 madre y padre ecuatorianos)

La mayoría de ellos creen que es importante creer en algo y se aferran a la religión en los momentos más difíciles, les sirve como punto de apoyo y también para dar explicación a lo que ocurre en sus vidas. Como afirma Berger (1971: 76), *la religión es un conocimiento que ordena y da sentido a todas las experiencias humanas, incluyendo las discrepantes y penosas. En virtud de este conocimiento el individuo puede llegar a dar sentido a su vida, tanto en el plano objetivo como en el subjetivo y a su experiencia individual*⁷³.

Si algo nos llega a pasar o por algún papel que nos sale mal pedimos a Dios si es que nos llega a ayudar ponemos una penitencia cuatro semanas a misa. (EP15 madre ecuatoriana)

Soy creyente en el tema de que, por ejemplo, si alguna cosa va mal, siempre tengo presente que me va a ayudar. (EJ10 chico ecuatoriano)

Mis hijos, cuando tienen un problema, como yo hago... Si yo tengo un problema, me siento, yo solita digo "Dios mío, ayúdame, protégeme, o dame fuerzas para trabajar, o dame fuerzas para tener para comer, o ayúdame señor porque ya no tengo". (EP08 madre ecuatoriana)

Yo creo que sí porque cada vez que tengo un examen me dicen rézale a la Virgen y yo siempre lo hago, no sé por qué pero siempre lo hago. (EJ27 chica china)

Es cierto que la religión puede suponer un refugio en los momentos difíciles y esto puede ser especialmente importante en estas familias que han dejado sus culturas de origen y pueden sentirse desarraigadas en la sociedad de destino. Como afirma Heckmann⁷⁴, la

⁷³ BERGER, Peter Ludwig (1971): *El dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.

⁷⁴ HECKMANN, F. (2008). *Relaciones intergrupales en la ciudad: Fundamentos científico-sociales del diálogo intercultural*. Foro europeo de estudios migratorios (efms). Instituto de la Universidad de Bamberg. Alemania.

religión también puede servir de ayuda contra los efectos traumáticos del abandono del país de origen y las organizaciones religiosas también juegan un importante papel en la creación de la comunidad y como fuente de asistencia social y económica.

A pesar de esto, se produce una falta de práctica religiosa que algunas familias justifican mediante la afirmación de que no tienen mucho tiempo por sus horarios laborales; por tanto el acudir a los cultos, más que la propia religión, pasa a ser secundario en sus vidas.

No sigo por el trabajo, pero sí por ejemplo, el día del perdón lo sigo, hago ayuno, me quedo en mi casa, no trabajo, no tengo contacto con la gente porque eso para mi es el perdón y es lo máximo que puedo llegar porque tampoco hay muchos judíos, y también lo que pasa es que cuando tienes un bar esto te absorbe mucho y no tienes mucho tiempo. (EP12 madre y padre chilenos)

Yo es que rezo en casa, no voy a la mezquita porque no tengo tiempo, entran a las nueve, y los días que tengo clases, prefiero rezar en casa... (EP14 madre palestina)

Sin embargo, es importante señalar que existen diferencias entre cómo viven los hijos e hijas la religión y cómo lo hacen sus padres, y aún más respecto a sus abuelos. Las generaciones más mayores de la familia le dan más importancia y decrece en las siguientes cada vez con más intensidad. En este sentido, la mayoría de los hijos e hijas también se reconocen creyentes pero se percibe en su discurso una menor intensidad en sus creencias.

Religioso, religioso, no pero que voy a misa y sé todo lo que hay vírgenes y todo eso sí, por parte de mis padres sí, muchísimo. (EJ31 chico ecuatoriano)

Los abuelos paternos sí que son muy religiosos practicantes, entonces muchas veces intentan llevar a los niños, cuando eran más pequeños sí que iban. (EP11 madre y padre argentinos)

Sí, somos muy creyentes. Y más, mi madre y mi abuela. (EJ10 chico ecuatoriano)

A mis padres les gustaría que fuera religiosa por mis abuelos. (EJ27 chica china)

También existen diferencias de género a la hora de vivir la religión, hemos podido observar que son más las madres las que le dan más importancia, también las que asisten a los diferentes cultos y las que se encargan de llevar o despertar interés en los demás miembros de la familia. Además, asistir a misa, por ejemplo, se vive como una actividad familiar.

Vamos todos en familia (a misa), van mis hijas y mi marido, vamos todos en familia siempre. (EP31 madre y padre ecuatorianos)

Mi madre algunas veces sí va más a misa, y sobre todo mi abuela, de mi padre, esa sí, va todos los días a misa. (EJ39 chica peruana)

Alguna vez rezo o algo, o si no, voy y acompaño a mi madre a que se dé una vuelta a la Iglesia, que ella es bastante devota. (EJ22 chico colombiano)

Con mis padres a veces vamos (a misa), cuando mi madre quiere y ahí sí que vamos todos, con mi abuelita. (EJ15 chico ecuatoriano)

Los padres y madres entrevistados suelen dar importancia a que sus hijos crezcan conforme a los valores de la religión que ellos siguen e intentan inculcarles la importancia de la religión y que sean practicantes además de creyentes. Pretenden que estos valores se instalen en la conciencia de sus hijos y que se erijan para ellos como una pauta fundamental que oriente sus acciones. Esto mismo lo manifiestan los hijos e hijas, dicen rezar o asistir a misa principalmente porque creen que es importante para sus padres.

A mí me han inculcado desde pequeño que Dios existe y todas esas cosas y yo cuando estoy nervioso o lo que sea, yo puedo rezar. (EJ32 chico búlgaro)

Yo a ellos no les prohíbo nada, ellos son bautizados... más que todo, por la mamá. La mamá no es que sea la más religiosa del mundo, pero cree que los niños tienen que ser así. (EP20 madre dominicana)

Solemos acudir a misa. Me lo enseñan en casa. (EJ05 chico colombiano)

Hombre, yo tengo mucha fe en Dios y yo les inculco a mis hijos a Dios y a la Virgen y todo eso. (EP01 madre ecuatoriana)

Pero sí que le hablo de Dios, le hablo de todas las cosas, la abuela también. Cómo vivimos la religión, cómo la viví yo con mi abuela que era católica, iba a rezar el rosario. Entonces yo no los obligo pero sí que les digo que eso. (EP23 madre colombiana)

Otro punto a señalar es que si bien los padres intentan inculcar estos valores, tanto padres como hijos señalan que, a pesar de que para los padres sea importante que estos crezcan con valores religiosos si los hijos no los siguen son respetados, de forma que no llegan a producirse conflictos en relación a la religión.

Yo lo he criado de que se rija por lo que él quiera, mi ex marido es ateo, todo lo contrario, pero tampoco regirme por esta persona, cada quien tiene su forma de pensar, pero de eso de que tenga una devoción por ciertas cosas, no. (EP20 madre dominicana)

Por otra parte, en las entrevistas realizadas a los tutores de los centros educativos se afirma que los alumnos sudamericanos le dan más importancia a la religión que la media, además manifiestan que se nota en su forma de actuar y pensar cómo han sido educados bajo valores religiosos. Lo que no contradice los discursos de los padres e hijos, ya que estos defienden que sus padres intentan inculcarles dichos valores porque los consideran importante.

Una de las cosas que sorprende positivamente es el grado de, no sé si por valores religiosos, si por valores culturales... el grado de respeto por ejemplo hacia el profesorado, la manera más educada de hablar, el nivel de corrección en general es muchísimo más alto que el del alumno que lleva aquí toda la vida. (EC14 tutor, centro concertado)

Nuestras estadísticas nos dicen que casi todos los de países latinos suelen ser muy religiosos, muy cristianos, y de hecho nuestras clases de religión están prácticamente formadas por alumnos de países como Ecuador, como Colombia. (EC08 vicedirectora, centro público)

Además, respecto a cómo tratan la diversidad de religiones en el colegio también existen diferentes estrategias. Por una parte, algunos colegios mencionan que en la asignatura de

religión, dada la diversidad existente en la clase, enseñan historia de las religiones para que todos se sientan integrados y además sirva para que los alumnos españoles aprendan a vivir en diversidad y tolerancia.

Por otra parte, otros mencionan que en la asignatura de Ciencias Sociales es donde prestan especial atención a las diferentes religiones y culturas con el mismo objetivo y suelen pedir la participación de estos alumnos para que enriquezcan culturalmente la clase. Pero, en la asignatura de religión sólo se imparte información sobre la católica y, como consecuencia, los alumnos musulmanes u ortodoxos optan por alguna otra asignatura alternativa. Esto último suele ser propio de los colegios concertados.

Precisamente yo doy ciencias sociales, entonces lo que hacemos es, naturalmente, aprovechar que tenemos distintas culturas o distintas religiones. (EC10 tutora, centro concertado)

Aquí, en los colegios religiosos se da la religión católica. Aquí no hay otra religión. Es que cuando vienen a un colegio concertado religioso es la religión católica, no hay otra. (EC04 tutora, centro concertado)

Los demás, los que vienen de religiones musulmanas, o más orientales, pues aquí optan por no hacer religión, porque saben que aquí la religión que se hace es la religión católica, y seguirán su religión en sus casas. (EC08 vicedirectora, centro público).

En este sentido, desde los centros docentes concluyen en que la religiosidad de los hijos e hijas depende de cómo se viva en la familia, y que siguen estos principios no porque ellos los defiendan si no por la obligación que les imponen sus padres. Manifiestan que existen diferencias en cómo se vive la religión entre padres y madres e hijos e hijas.

Depende de cómo sea su familia es que, siempre vuelvo a lo mismo porque es tan básico la familia... (EC03 tutora, centro público)

Las familias que vienen de Sudamérica tienen unas costumbres y un tipo de vida que se refleja en los niños. Y los árabes también. (EC02 jefa de estudios de la ESO, centro público)

A ver, ellos están desde pequeñitos aquí y sí es cierto que desde pequeñitos se les inculca la religión y ellos la van viviendo. Sí es cierto que cuando llegan a la adolescencia lo viven de otra forma. (EC09 tutora, centro concertado)

Algunos profesores manifiestan que se han dado conflictos que pueden tener relación con el tema de la religión; parece que esos problemas han sido esporádicos y surgen como consecuencia de las diferentes visiones culturales. Se desprende de sus discursos que la religión forma parte de la cultura.

Empezamos a darnos cuenta ya de que esta alianza con la religión un poquito más conservadora nos lleva a problemas culturales muy graves, (...) que demuestran no sólo su alianza con la religión más ultracristiana, sino que cuestionan principios que para nosotros son básicos, los principios científicos. (EC08 vicedirectora centro público)

Si hay algún conflicto es por las costumbres que derivan de la religión, pero a la hora de relacionarse entre ellos y eso, esporádicamente, algunos musulmanes, unas sobre todo, no quieren hacer educación física con los chicos. Y tienen que hacer otra actividad. Pero, es muy puntual. (EC02 jefa de estudios de la ESO centro público)

En relación con esta última cita, hacemos mención aquí de a lo que manifiestan las cuatro familias entrevistadas que se identifican como *musulmanas* acerca de los conflictos existentes. Los padres, como hemos señalado anteriormente, defienden los valores culturales y las creencias religiosas pero no las imponen a sus hijos. Esto es general a todas las familias entrevistadas sea cual sea su religión.

Yo les digo, “como quieras, como tú gustes”. Yo no le he forzado a creer. Si no crees, no crees. Es tu vida, cuál es el camino bueno, tú buscas. Ya está. (EP03 padre pakistaní)

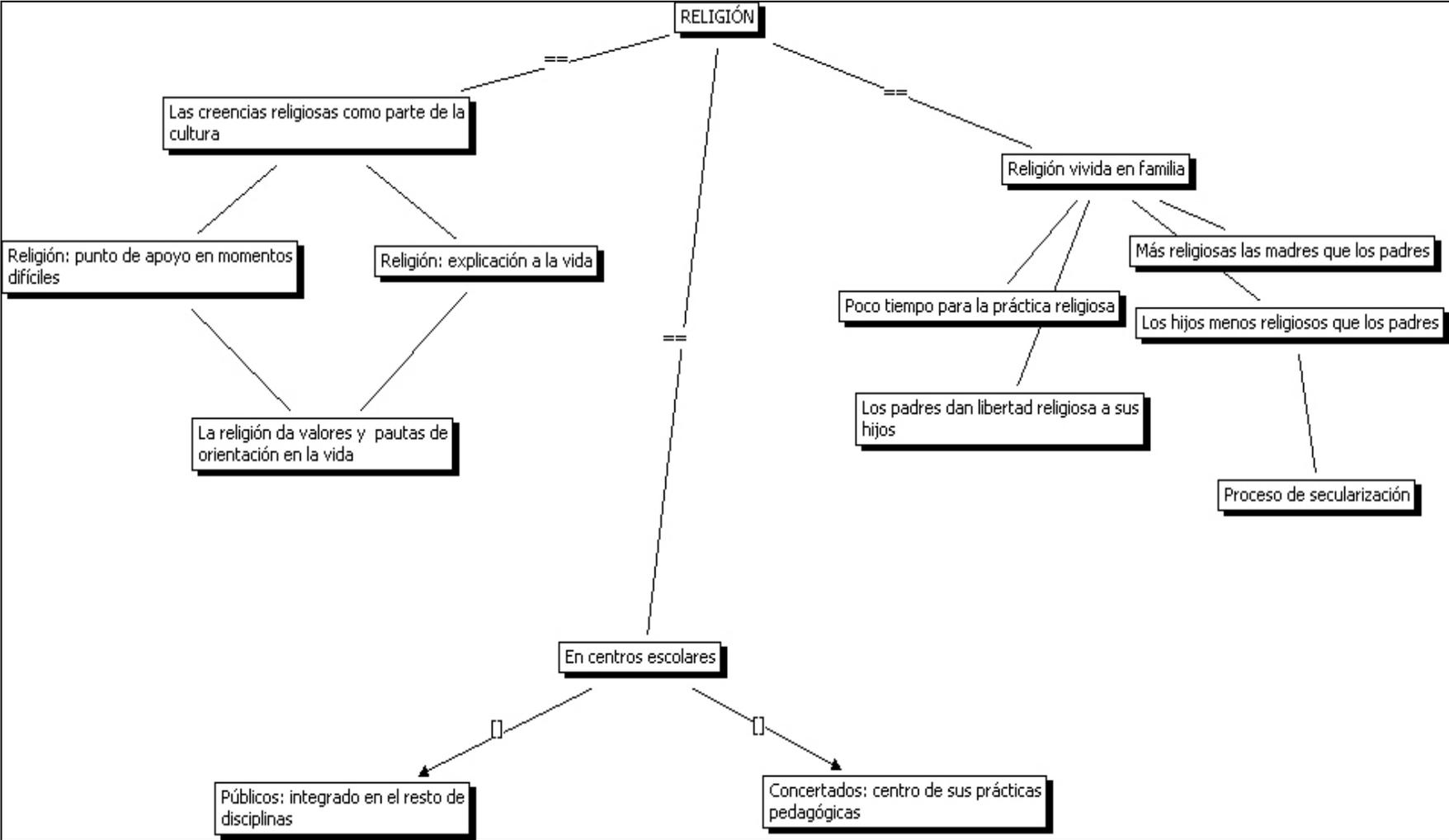
Yo con ese tema (la religión) le dejo para cuando sea él mayor elija lo que quiere hacer. (EP34 madre marroquí)

Por su parte, los hijos, aunque se consideran musulmanes no sienten que la religión sea importante en sus vidas, igual que hemos visto con el resto de religiones, a excepción de un chico del que su madre manifiesta seguir unas prácticas religiosas muy definidas.

Pues, ellos rezan y yo mientras estoy viendo la tele y no me dicen nada. (EJ02 chico senegalés)

Pero mi hijo eso sí, llega el viernes del colegio a la 1,20 h, deja la mochila, va a rezar y vuelve, y va solo. (EP14 madre palestina)

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DE LA RELIGIÓN



6.6. – La identidad percibida

El objetivo principal de este apartado es analizar cómo se autopoicionan identitariamente los y las jóvenes a quienes se ha accedido en esta investigación, desde el punto de vista de que la posición desde la que sitúan en esta sociedad influye en sus proyectos y expectativas de futuro. Por la necesaria integración de los discursos, al análisis de los discursos de los jóvenes se ha añadido la opinión de sus padres y del profesorado con el que se relacionan.

6.6.1. Autoposicionamiento identitario

En líneas generales, podemos destacar que la construcción de la identidad en los hijos e hijas de origen inmigrado se vive por parte de estos con una cierta dificultad, en un proceso de evolución y adaptación a un nuevo entorno, costumbres y tradiciones, lengua, etc. En el caso de los nacidos en otro país se trata de una situación más difícil, de reconstrucción, puesto que se encuentran en una posición personal doble: estar aquí y ser de allí. Esto supone afrontar nuevos retos en su integración en la sociedad de acogida, ya que se enfrentan a una sociedad diferente.

En cierto modo, se puede decir que también los nacidos en España se enfrentan a estas dificultades mencionadas, puesto que han tenido una socialización primaria basada en los valores y costumbres transmitidos por sus padres, propios de la sociedad de origen de estos, pero viven en una sociedad distinta. Todo esto puede generar un estado de cierta contradicción en los hijos e hijas de familias de origen inmigrado pudiendo llegar a no tener clara su identidad y sentirse extraños en ambos países.

Los factores más importantes que hemos podido observar que influyen a la hora de considerarse de aquí o de allá o de ambos países son cuatro: los años que llevan en la sociedad de acogida, la discriminación sufrida, la cohesión familiar y la influencia de las amistades.

En las entrevistas realizadas a los 39 hijos e hijas de familias de origen inmigrado se ha observado que la mayoría de estos se sienten más de su país de origen que de la sociedad de acogida (16), o bien de ambos (13). Sólo 10 de los entrevistados han manifestado considerarse más españoles que de su propio país. Estos últimos presentan una media de estancia en España superior a 10 años. Es importante señalar que la construcción de su identidad puede ser un indicador de su grado de integración

También hemos podido observar que casi no se dan contradicciones entre la identidad que dicen tener los hijos e hijas y la identidad que creen los padres y madres que tienen sus descendientes. Por otra parte, en relación a estos últimos, se sienten más de su propio país que de España, algo lógico puesto que la mayor parte de su trayectoria vital ha sido en su país de origen y sus proyectos migratorios han tenido como principal objetivo mejorar la calidad de vida de sus hijos e hijas sin querer perder sus raíces. Una estrategia para mantenerlas es viajar con una cierta periodicidad a su país de origen y recuperar el contacto personal con sus familias.

Ahora con la crisis..., la última vez que fui (a Argentina) ya fue hace cuatro años. Ya hace tiempo. He ido tres veces. Cada cuatro años más o menos voy. (EJ28 chico argentino)

Las fiestas de navidades y eso mis padres no lo siguen pero nosotras a veces sí hacemos eso, ponemos árbol... Por ejemplo, en las casas chinas tenemos la costumbre de quitarse los zapatos cuando llegan a casa y aquí no. Nosotros sí que lo hacemos aún. (EJ27 chica china)

Suelo ir a Rumania en verano, cada vez que podemos y tal pues, vamos, pues ahí tengo mi familia y, siempre que me preguntan digo que soy rumano. (EJ04 chico rumano)

Centrando nuestro análisis en los discursos de los hijos e hijas entrevistados, en primer lugar haremos referencia a aquellos que dicen sentirse más identificados con su país de origen que de España y sus factores explicativos. En cualquier caso, es importante mencionar que estos chicos y chicas se encuentran en edades demasiado tempranas como para tener clara su identidad, todavía no han desarrollado una conciencia propia separada de la influencia de sus progenitores. Por ello es posible que estos resultados cambien conforme vayan pasando los años, como menciona Rosa Aparicio⁷⁵ en sus estudios, se trata de “autoidentidades blandas”, poco consistentes.

Él (su hijo) hay momentos que dice que es de España, ahora va de Rumanía... (EP29 madre rumana)

⁷⁵ APARICIO, Rosa y PORTES, Alejandro (2014): “Creer en España. La integración de los hijos de inmigrantes” Núm. 38. Colección de Estudios Sociales. Obra Social La Caixa.

Frente a la necesidad de etiquetar su nacionalidad hemos observado que a lo que más se aferran para categorizarla es el lugar de nacimiento. Muchos dicen sentirse de su país de origen por el mero hecho de haber nacido allí, a pesar de que su forma de ser y pensar esté impregnada de la cultura y pautas de la sociedad de acogida. Por tanto, el lugar de nacimiento es un factor importante para ellos a la hora de determinar su nacionalidad.

Argentino, aunque considero que estoy mas adaptado aquí porque llegué pequeño y claro al ser pequeño allí en... no conocí Argentina. Pero sí, me considero de mi país. (EJ11 chico argentino)

Si me preguntan de dónde soy, yo soy de Bulgaria, porque he nacido allí. (EJ24 chico búlgaro)

Otro elemento importante es el grado de integración y las experiencias de discriminación en la sociedad de acogida que pueden llegar a provocar una ralentización de la adopción de la identidad española, y si estas experiencias se repiten con frecuencia, reducirán la autoestima de los jóvenes y provocarán una “etnicidad reactiva”⁷⁶, una exaltación de su nacionalidad.

Se siente rumano porque cuando ve en la tele alguna tontería que pasa, siempre que no le gusta, reacciona. (España) tiene algo que no le gusta. Aunque la mayoría de las tonterías las hacen los gitanos rumanos. Él se pregunta que por qué no diferencian. Se enfada mucho y dice “mira, por esto tenemos nosotros problemas”. Le decían (los demás niños) a él “rumano de no sé qué. Que vete a tu tierra que no sé qué...”. (EP04 madre y padre rumanos)

Yo soy de mi país (Colombia), y eso no va a cambiar. (EJ07 chico colombiano)

También influyen las amistades y entornos sociales de los chicos y chicas. Algunos han manifestado que se sienten más de su país porque sus amigos más cercanos son de allí. Es posible que esto ocurra como consecuencia de la creación de grupos culturales

⁷⁶ Identidades étnicas reactivas: vivo rechazo de la identidad nacional del país receptor. Se asocian a la percepción de recibir por parte de la población de la sociedad de acogida un trato de segunda categoría, privándoles de oportunidades de ascenso educacional y ocupacional por motivos de raza y origen nacional. APARICIO, Rosa y PORTES, Alejandro (2014): “Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes” Núm 38. Colección de Estudios Sociales. Obra Social La Caixa.

diferenciados, facilitados por las relaciones de sus propias familias, en los que se encuentran en continua relación con sus raíces lo que contribuye a ralentizar su integración social.

Como ya conocí a los latinos pues yo me llevo más con ellos y con los españoles no mucho pero, sí me llevo muy bien con ellos, y me siento más ecuatoriano, mas latino. (EJ31 chico ecuatoriano)

Tengo muchos amigos búlgaros y me considero más búlgara que española. (EJ33 chica búlgara)

Por último, la familia como agente principal del proceso de socialización es otro factor influyente importante. Los padres y madres intentan inculcar, como hemos mencionado anteriormente, la cultura nativa y la importancia de mantener sus raíces. Como consecuencia, se puede decir que la cultura también es un elemento vinculado a la determinación de la identidad. Hemos detectado que dependiendo de si siguen la cultura de su país de origen o el de la sociedad receptora se reconocen de una nacionalidad u otra. A esto debemos añadir también que, como hemos visto antes, en numerosos casos la religión forma parte de su cultura y en consecuencia está relacionada con su identidad.

Yo me siento de Nigeria, tengo más cosas de Nigeria que de España, de allí me gusta todo, la gastronomía y eso, todo, cultura, lo siento así, me gusta. A veces me siento especial, porque soy muy religioso, por la cultura. No me siento español, sólo es un país en el que estoy. (EJ26 chico nigeriano)

Más colombiano que español. Sí. No lo sé, la forma en que reacciono es más de un colombiano que de un español. (EJ05 chico colombiano)

Me siento china. Pienso que tengo raíz china. Me siento española cuando me preguntan dónde he nacido, pero si se habla de cultura y todo eso, me siento china. (EJ27 chica china)

Más búlgara porque he venido aquí con casi 5 años y bueno mi madre es profesora y toda la familia de mi madre también son profesores, entonces, cuando era pequeña, aparte de ir al colegio en castellano en casa me han enseñado todo lo

que tengo que saber de escribir en búlgaro, historia búlgara y todo, entonces siempre hemos hablado en búlgaro. (EJ33 chica búlgara)

Con respecto a los 13 chicos y chicas que dicen sentirse tanto españoles como de su nacionalidad, viven esta circunstancia con una cierta contradicción, como hemos mencionado anteriormente. Esto se produce como consecuencia de su referencia a dos culturas diferentes, una de ellas con la que se ha socializado en el hogar y otra en el ámbito público. Situación que puede provocar que se sientan extraños en ambos países.

Llevo muchos años aquí, me he acostumbrado a la vida de aquí, o sea si volviera a Bulgaria sería muy raro para mí, cómo se comportan ahí las personas así que sí, en cierto sentido me ha cambiado y me ha hecho valenciano pero yo sí que me siento por dentro, mis orígenes y todo eso mis raíces son búlgaras, me siento búlgaro y canto el himno de Bulgaria y eso. (EJ32 chico búlgaro)

Es que la pobre no tiene identidad, si es que vino muy pequeña, tiene cosas de los dos sitios. Pero eso es enriquecedor. (EP36 madre cubana)

Es que ninguna de las dos (nacionalidades) porque no me siento española pero tampoco me siento muy cubana porque cuando mis padres hablan de Cuba o como yo he vivido solo cuatro años en Cuba, pues no sé mucho de Cuba entonces más a cubana pero no tanto. (EJ33 chica cubana)

También se observa que muchos de estos jóvenes viven con normalidad esa doble influencia cultural, en casa la cultura del país de origen y en la calle la de la sociedad receptora. Existe una distinción entre ámbito privado y ámbito público en lo referente a la cultura, y por tanto a la identidad. Según Rumbaut⁷⁷ (1994) estas personas son “artistas de la traducción”, gozan de una ventaja respecto a los chicos y chicas que tienen una sola nacionalidad, les otorga una gran riqueza de recursos culturales, tienen un repertorio mucho más amplio de alternativas en relación al curso que quieren dar a sus vidas y este cruce de culturas les proporciona una especial aptitud para la movilidad.

⁷⁷ RUMBAUT, R.G: “The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of inmigrants.” *International Migrations Review*, 28, 748-794.

Él me dice “fuera, más español. Dentro, ecuatoriano”. O sea que dentro de mi casa ecuatoriano, fuera español. Él por supuesto en mi casa trata de hablar así diferente. (EP08 madre ecuatoriana)

Mitad española, mitad paraguaya. Cuando estoy en mi casa, como estoy con mi familia, me siento más paraguaya y cuando estoy aquí en el colegio más española. (EJ18 chica paraguaya)

Del mismo modo, desde los colegios que son lugares privilegiados para valorar estas circunstancias, valoran positivamente esta “doble identidad”, sobre todo por la madurez que tienen que desarrollar.

(...) el chaval este de segundo de bachillerato que me decía un día una cosa que yo digo “es que, qué bonito, ¿no?” Bueno, tiene diecinueve años, ¿no? ya no es tan pequeño y me decía un día “Inma, es que lo peor que puedes hacer es idealizar tu país. Una vez que te vas, a mí me costó, pero al principio porque lo idealizaba pero luego después realmente no es como tú te lo imaginas, cuando ya llevas tiempo fuera dices, es que no lo puedo idealizar, tengo que ser realista porque ahora lo que tengo es esto. Y a lo mejor cuando vuelva ya no es lo que yo me imagino”. Y yo decía “qué razonamiento más maduro”. (EC03 tutora centro público)

También se ha podido percibir una cierta normalidad en los discursos de estos chicos y chicas, algunos, como vemos a continuación, no le dan mucha importancia a la cuestión de la identidad nacional, incluso parece algo secundario que no es necesario etiquetar, o que nunca se habían planteado.

En realidad no me considero ni muy colombiano, ni muy español. No me considero español porque yo mismo, me veo y no me veo español. Yo me considero negro, y ya está. Si me dicen colombiano, depende de cómo me lo digan, lo reafirmo o no. Si es a buenas les digo que sí, que soy de Trópico, no sé... (EJ22 chico colombiano)

Si me preguntan de dónde soy digo Bolivia, pero no me siento de ningún sitio en especial. (EJ25 chico boliviano)

Igual, o sea, ni cuando voy allí me siento española, ni cuando estoy aquí me siento ecuatoriana. (EJ19 chica ecuatoriana)

Por último, respecto a los 10 chicos y chicas que dicen considerarse más españoles que de su país de origen, su discurso está adaptado a la realidad en la que viven: residen en España y recuerdan poco su país de origen, no lo consideran como propio, no pueden identificarse con esa tierra lejana.

La verdad es que española porque de Chile no me acuerdo casi nada. Tengo más vida aquí que allí, porque era muy pequeña, no lo recuerdo. Aquí tengo todos mis amigos, un poco de familia, estoy acostumbrada. (EJ12 chica chilena)

Yo creo que española porque he estado viviendo mucho tiempo aquí y lo que he vivido allí pues no me acuerdo casi. (EJ37 chica boliviana)

Me siento más española, ya estoy acostumbrada a España. Si volviera a Perú me costaría adaptarme. (EJ39 chica peruana)

Yo pienso que se siente más español, no sé, por ejemplo él a Perú no quiere volver. Se siente muy bien aquí. (EP35 madre peruana)

A estas circunstancias se añade el hecho de que España se constituye para ellos como una tierra mejor, a la que sus padres han tenido que viajar para mejorar.

Más española, sí. Porque bueno, aquí yo veo muchas diferencias porque allí no salía tanto con los amigos, pero aquí sí. No utilizaba tanto el móvil, pero bueno, aquí sí, porque es importante. Aquí sí. Porque ahí siempre estaba con mis amigos, juntos en un sitio y allí no tantos mensajes, pero aquí sí. (EJ03 chica pakistani)

En este sentido, la mayoría de los tutores entrevistados creen que el tiempo de estancia en el país de acogida es la variable que más influye a la hora de determinar una identidad u otra.

Si llevan aquí 8, 9, o 10 años, si hablamos de niños de 13 que se vienen aquí con 2 o con 3 años..., realmente de sus países no conocen nada. Su país para ellos es lo

que sus padres les puedan contar o han ido una vez de visita. (EC08 vicedirectora, centro público)

Hay chavales que llevan muchos años aquí, pues aquí como el que tiene un pueblo que va de vez en cuando pues aquí menos, sabe que tienen familia y tal. (EC06 tutor, centro público)

Mi apreciación es que sí se sienten españoles, unos más que otros pero conforme van estando en España al final acaban por sentirse españoles, si no completamente por lo menos al cincuenta por cien. (EC13 tutor centro público)

Sin embargo, algunos profesores y profesoras también han mencionado que la cultura de origen no se pierde puesto que, como hemos dicho anteriormente, los padres intentan evitar las influencias de la sociedad de acogida en sus hijos e hijas, al mismo tiempo que existe, en cierta forma, una tutela cultural en el ámbito familiar.

Supongo que tienen, a ver cómo explicártelo, que ellos tienen claro de dónde son, porque además su familia es de un país, entonces ellos son de ese país. (EC04 tutora, centro concertado)

Se ve que sus orígenes no los pierden, que yo pensaba que sí. Yo pensaba que sobre todo los sudamericanos que como aquí es el mismo idioma y tal, pero no, no, no. Les tira, les tira. (EC02 jefa de estudios de la ESO, centro público)

Ellos sus raíces nunca las rechazan ni las esconden. (EC08 vicedirectora, centro público)

Por último, algunos también han hecho referencia a las amistades.

Yo pienso que ellos son de donde son. (Ejemplo de una alumna) Ella lo sabe que es de Colombia, lo que pasa es que están integrados aquí porque igual llevan aquí un montón de años viviendo y ya tienen sus amigos. Yo igual, más que se sientan de aquí, tienen sus amigos, como si nos pasara a nosotros. (EC11 tutora, centro público)

Finalmente, es importante destacar que se han encontrado algunos casos en los que, no coinciden las opiniones de los jóvenes con lo que creen sus padres que sienten. Incluimos el caso de dos chicos y una chica con sus padres respectivos, por su interés.

Me siento más rumano que español porque soy rumano y pues, no me ha gustado romper mis raíces hacia Rumanía. (EJ04 chico rumano)

Rumano sí que se siente, pero también se siente español. Las dos cosas, no es una cosa inseparable. No, porque ha crecido así, con los dos y es como una mezcla. (EP04 madre y padre rumanos)

Yo me siento ecuatoriana. Porque, sí. Dentro de poco iremos otra vez a Ecuador y luego me voy allá y me voy a creer tipo española y pues, como no lo soy, la gente de allá, no sé, me empezará a ver mal. (EJ06 chica ecuatoriana)

Los dos por igual. Los amigos de aquí le decían “inmigrante”. Y ella les decía “joder, tú también” y les enseñaba la tarjeta (el DNI, porque está nacionalizada). Nunca más le dijeron nada, afirma. (EP06 madre ecuatoriana)

Me siento entre medias. Hombre mi vida esta aquí, allí nací y vine, mi vida esta aquí. Entre medias. (EJ16 chico ecuatoriano)

Sí, se siente más español, y más que los otros (hermanos). Él dice si yo vine de dos años y medio, yo me he criado aquí, yo soy de aquí, y como también tiene la nacionalidad y todo. El se siente muy identificado aquí. (EP16 madre y padre ecuatorianos)

6.6.2. Proyectos y expectativas de futuro

Debemos tener en cuenta que determinar, por ejemplo, dónde alguien desea establecer su vida no es resultado de decisiones individuales casi nunca, más bien depende de múltiples condicionantes familiares y sociales. Por ello, nos incumbe ahora analizar los comportamientos que se producen en la elaboración de los distintos proyectos migratorios de estas familias, donde sus estrategias se desarrollarán en función de elementos como los valores culturales de la comunidad de origen, el sistema de género o la estructura familiar y la atribución de roles dominantes, que conforman las expectativas, motivaciones y conductas de los sujetos. La combinación de estos factores con los condicionantes

macrosociales da lugar al desarrollo de distintas trayectorias migratorias. Sólo analizando estos procesos podemos explicar por qué en iguales condiciones unos desean quedarse en España y otros no, o por qué dentro de un mismo colectivo migrante unos desarrollan su proyecto migratorio con éxito y otros no.⁷⁸

De las 39 hijas e hijos de familias de origen extranjero entrevistadas, la mayoría (29) han manifestado expresamente que quieren seguir viviendo en España, y sólo 3 han dicho con claridad que volverían a vivir a su país de origen pero una vez acabados los estudios en España e ir allí a trabajar. El resto expresa que quieren vivir fuera de España o que aún es pronto para saberlo.

Las y los jóvenes que dicen querer seguir viviendo en España coinciden con una edad de llegada muy temprana, es decir, han establecido aquí sus *raíces sociales*. En relación con su país de origen parecen no tener referencias directas, no conocen a otras personas, o sólo tienen lazos familiares, o sólo lo han visitado en vacaciones. También en relación con lo anteriormente mencionado esto ocurre debido a que tampoco mantienen prácticas culturales propias del país de origen, puesto que su socialización primaria ha tenido lugar en la sociedad receptora.

Yo prefiero vivir aquí. Es que allí no sé, como no he vivido allí... ahora que estoy más mayor pues, no creo que me acostumbraría ahí. Y pues no sé, de ir a visitar a mi familia y todo eso sí, sí podría. Pero quedarme ahí a vivir no. (EJ09 chica ecuatoriana)

Si me dan a elegir entre Valencia o Bulgaria yo me quedo aquí, claro, porque yo aquí llevo desde los tres años o los cuatro, y he pasado aquí toda mi vida, allí no tengo amigos, no conozco nada allí, no sé ni costumbres, ni historia, ni cosas así típicas. Me sé más cosas de aquí que de allí, me siento mejor aquí que allí. (EJ13 chica búlgara)

Respecto a los que han dicho con claridad que desean en el futuro volver a su país de origen (3), son dos chicos, dos de Colombia y otro de Ecuador. Su idea es formarse primero académicamente en España y desarrollar su trayectoria laboral en el país de origen dado que poseen unas expectativas de movilidad ascendente en esos países. Estos

⁷⁸ Colectivo Ioé (1999): "Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España" Universitat de València. Patronat SUD-NORD.

chicos han llegado a España a la edad de ocho y doce años. Y únicamente llevan dos, tres u ocho años, respectivamente, como residentes en España.

También hemos prestado atención al discurso de las madres entrevistadas de estos tres casos, donde han manifestado dos de ellas que también se quieren volver y la tercera ve dudoso el futuro, lo que puede estar influenciando a sus hijos en sus expectativas.

(Vivir) En Colombia, vamos. No sé, me gusta más. El ambiente es diferente. (...) Ah sí, estudiar aquí y luego volverse. (EJ07 chico colombiano)

Estudiar lo tiene claro, que quiere estudiar aquí. Eso sí. Que quiere hacer su carrera aquí, eso sí. (...) Y, bueno el niño no sé, colombiano sí que se siente al cien por cien, ¿sabes? Estando él todavía, ni siquiera le ha cambiado el acentillo este. Él ni ha cogido muchas palabras de aquí ni nada. Pienso que dentro de unos cuantos años, seguro que sí. Que él llegó cuando tenía doce años, pienso que se le irá pegando un poco más. (...) Yo lo siento mucho por mis hijos pero en Colombia. Sí. Yo sí soy más de Colombia. Llevo muchísimos años aquí, pero te digo una cosa, yo aquí, todos los días de mi vida me iría corriendo. (EP07 madre colombiana)

Un último grupo lo constituyen las chicas y chicos que dicen querer ir a vivir a un país que no es ni España ni su país de origen, 7 en total. Estos coinciden en ser originarios de America Latina, sólo uno es de Senegal, y todos aducen motivos de la existencia de crisis en España. Sus proyectos consisten en ir a otros países como Estados Unidos (destino común entre sudamericanos por el efecto del “sueño americano” y de la coincidencia de continente con sus propios países) o Inglaterra. La opinión de sus madres y padres es bastante variada, ya que va desde los que quieren quedarse en España o volver a sus países de origen.

De hecho, la mayoría de las madres y los padres dicen querer quedarse a seguir viviendo en España ya que han invertido muchos esfuerzos en ello. De los que dicen querer volver a su país de origen argumentan que será cuando se jubilen o cuando se hagan mayores, así poder descansar mejor.

En un futuro cercano seguiremos aquí, es muy cercano. Pero cuando mi esposo se jubile yo creo que sí que volveremos. (EP14 madre palestina)

Es importante señalar que, querer volver a su país de origen para jubilarse refleja lo que fue su principal motivación para emprender su proyecto migratorio. Esto es, el objetivo principal por el que deciden trasladarse es para la mejora de oportunidades de los hijos e hijas. La motivación económica es predominante, se busca el ascenso social y asegurar un futuro mejor para sus hijos. Por esto mismo también suelen mantener sus raíces culturales y visitan su país con una relativa frecuencia, pues cuando sus hijos e hijas hayan acabado sus estudios y estén colocados en el mundo laboral será cuando ellos, depende de la situación, decidan retornar a su país. Puesto que además muchos dicen tener casi toda su vida allí.

Esto sería diferente en el caso de los hijos e hijas ya que éstos no han elaborado un proyecto migratorio, sino que son nacidos aquí, y o vinieron muy jóvenes.

Finalmente, la visión del profesorado sobre las expectativas de cara al futuro del alumnado extranjero es de seguir viviendo aquí. Sin embargo, hay otros factores como la familia o los años de residencia que influyen en estas decisiones.

Claro, cuando un niño viene, es un patrón diferente de niño. El niño que se incorpora aquí ya con diez, doce años, trece pues no es el mismo que el que se ha criado aquí desde los dos añitos y está aquí desde la guardería. (EC01 tutora, centro concertado)

Creo que los adolescentes no se plantean nada, depende también del tiempo que hayan estado aquí, si llevan desde pequeños aquí seguramente quieran quedarse aquí, depende de cómo esté la situación en su país de origen, que normalmente son mucho peores de las que tenemos aquí. (EC07 tutora, centro público)

Sin embargo, el profesorado consultado no nota diferencias significativas entre las expectativas de estos jóvenes hoy en día y las de los años anteriores a la crisis actual. Es cierto, por otra parte, que ésta ha afectado a toda la sociedad, tanto población extranjera como autóctona. El factor fundamental parece que es, como hemos visto en otros apartados, el tiempo que llevan en España.

No he notado que por motivos de la crisis hayan ampliado sus expectativas de volver. Se quedan, y aguantan la crisis como nosotros. (EC08 vicedirectora, centro público)

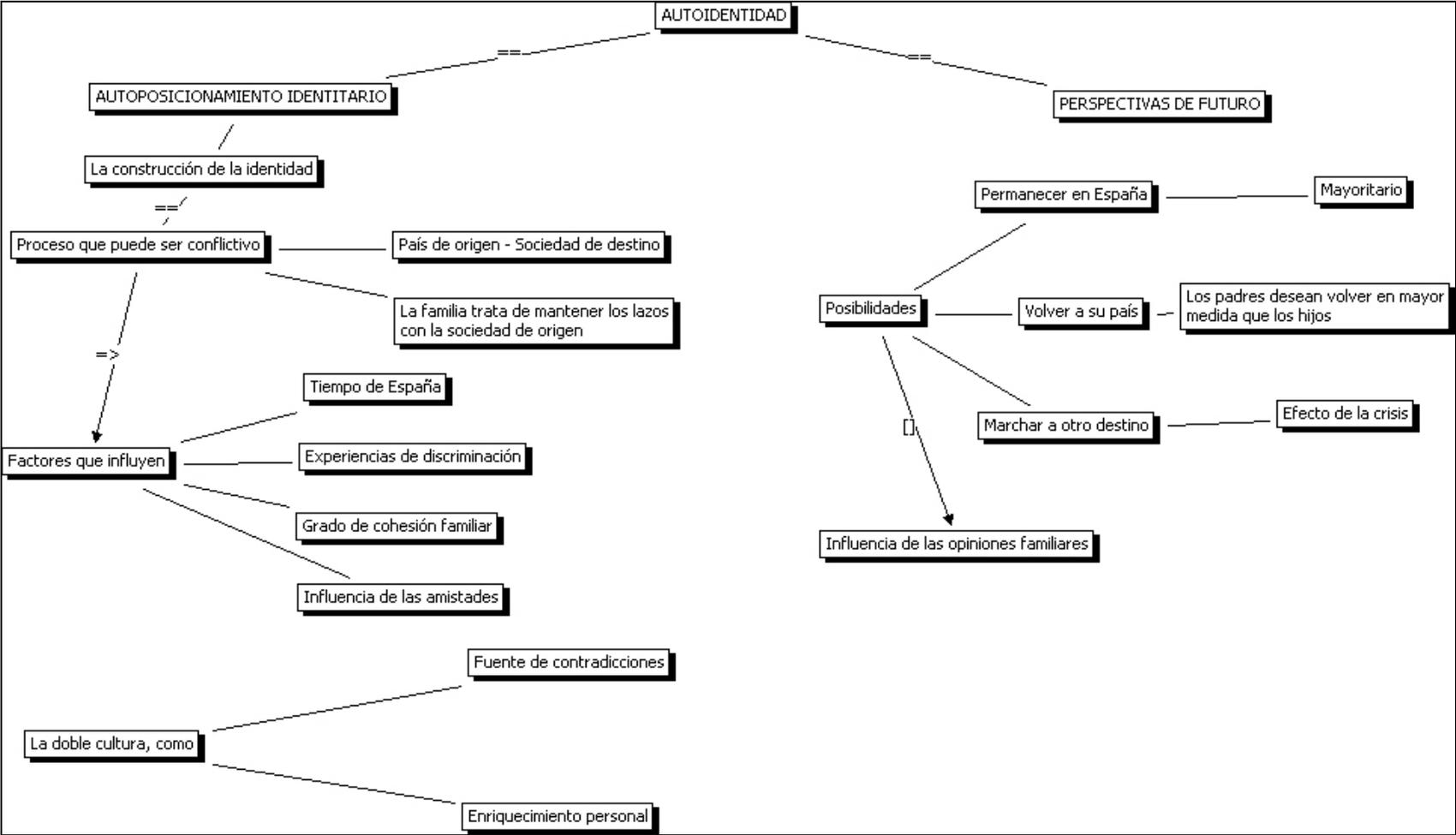
Los niños, yo creo que los niños se quieren quedar. Los que se han criado aquí no conocen sus países. Algunos no han ido ni de vacaciones. Y algunos quieren volver pero yo creo que más por curiosidad, pero no sé si a vivir allí, no lo sé, creo que no.
(EC12 tutora, centro público)

Los que ya llevan aquí un par de años, yo creo que ya sí, los que están en su primer año o en, digamos, los primeros dos años, están todavía ahí en esa incertidumbre. (EC14 tutor centro concertado)

Únicamente un profesor comenta que sí han percibido casos de retorno de familias con menores en su centro.

Sí, hace cinco años iban llegando, llegaban alumnos a mitad de curso, y ahora es todo lo contrario. Alumnos que lleguen con el curso empezado prácticamente ya no hay y sí que hay alumnos que con el curso empezado vuelven al país de origen.
(EC06 tutor, centro público)

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DE LA AUTOIDENTIDAD PERCIBIDA



6.7. – Las relaciones entre pares

Nos proponemos aquí analizar cómo las relaciones de amistad influyen en la integración de los y las jóvenes de familias de origen inmigrado. Se tiene en cuenta en el análisis cómo influye, en el contexto de la investigación, el origen o procedencia de las amistades, si se comparten o no aficiones y expectativas, y a qué actividades dedican su tiempo libre como espacio de socialización.

A este respecto, se ha considerado muy significativa la opinión de los padres y cómo valoran la influencia en sus hijos del grupo de pares.

6.7.1. Origen de las amistades

Un indicador importante del grado de integración de los hijos e hijas de familias de origen inmigrado es el de las relaciones interpersonales; con quién nos relacionamos, con quién nos gusta estar, con quién compartimos aficiones... Las relaciones interpersonales entre personas de diferente nacionalidad es un indicador de sociedad basada en el respeto a la diversidad y la tolerancia, puesto que demuestra una convivencia en armonía de distintas nacionalidades.

Desde este punto de vista, es interesante analizar cómo son esas relaciones en el grupo de chicos y chicas entrevistados. Hemos observado que solo una cuarta parte de ellos dicen relacionarse exclusivamente con amigos y amigas de su misma nacionalidad, concretamente 10. El resto, a partes iguales, dice tener amigos bien solo españoles, bien de diversas nacionalidades. Ejemplo de esta heterogeneidad son las citas siguientes:

Fuera del instituto tengo tres amigas y aquí en el instituto dos amigos y dos amigas. Uno de Grecia, otro es de Moldavia y una chica es de Ecuador y una chica es de la India. (EJ03 chica pakistani)

Tengo amigos que son rumanos y tengo amigos que son españoles. O sea, son mezclados. (EJ04 chico rumano)

Unos son de Bolivia, de Ecuador, de Colombia. Y, de ahí de España, de aquí no. Algunos y, no tantos, tampoco. Porque los españoles, algunos se creen más, y como que, los ven menos, como que los ven tontos a los demás, a los extranjeros.

Sí. Pero vuelta, cuando se quedan sin amigos, van a los extranjeros. Luego, se quedan solos y vienen a por otros. (EJ06 chica ecuatoriana)

Por su parte, de las entrevistas realizadas a los docentes se deduce una distinción notable en relación a la integración de los chicos y chicas de diferentes nacionalidades entre colegios públicos y concertados: todos los profesores de los colegios concertados afirman que los alumnos extranjeros se relacionan con españoles sin problemas y que los grupos de amigos están formados por múltiples nacionalidades. Sin embargo, la mayoría de los tutores de colegios públicos manifiestan que observan grupos de relaciones por nacionalidad. Esto correlaciona directamente con el mayor número de alumnos inmigrantes en los colegios públicos que en los concertados y, por lo tanto, hay más posibilidad de que se produzcan relaciones con aquellos con los que el origen es coincidente.

Se integran muy bien (los extranjeros). Si se sienten a gusto con el grupo de iguales, pues ellos están encantados. Tenemos un porcentaje muy bajito con respecto a los demás. Entonces claro, mi opinión es totalmente diferente, seguro, que la de un colegio público que tiene el ochenta por ciento o el setenta por ciento del alumnado que es extranjero, por los institutos. (EC01 tutora, centro concertado)

Hay grupos diferenciados, los latinos, por ejemplo, hacen mucha piña. No suelen mezclarse con otras nacionalidades. En clase no tiene más remedio, pero ya cuando salen y se van para su casa, lo que ves son grupos de latinos, son muy endogámicos. (EC08 vicedirectora, centro público)

La segregación de grupos de pares por nacionalidades en los colegios públicos mostraría una situación que hemos dado en llamar de coexistencia pacífica pero distante, cosa que podría afectar a su integración, dado que las instituciones educativas son importantes de cara a la interacción y la sociabilidad, un lugar de integración social que debería mostrarse como un espacio intercultural donde se vive y convive en diversidad.

Por otra parte, algo a destacar es que un número considerable de los chicos y chicas entrevistados dicen que sus amigos son de fuera del centro escolar; 21 chicos y chicas dicen que con quienes suelen salir no asisten a su colegio, frente a 16 que afirman que son compañeros de clase.

Esto pasa principalmente como consecuencia de cambios de colegios por parte del alumnado, siendo con los amigos de los anteriores con los que han creado vínculos más fuertes y duraderos, ya que son el grupo de pares con los que han compartido mayor tiempo y sus primeras experiencias en la sociedad de acogida. También se ha visto que asistir a actividades extraescolares es una buena estrategia de interacción y socialización, bien participando en asociaciones culturales o deportivas. Otro factor a tener en cuenta es el de la mayor concentración de personas extranjeras en determinadas zonas de la ciudad, lo que favorecería una mayor interrelación entre ellas mismas.

Sí, todos los de mi Falla. Son un montón y quedamos siempre y aparte tengo más amigos, tengo el colegio búlgaro, que yo los sábados voy a un colegio búlgaro, sí conozco a mucha gente. (EJ32 chico búlgaro)

A veces quedo con las del centro, pero más con amigas de fuera, las conozco porque antes iba a otro colegio y allí conocí a una amiga y luego conocí a su prima, así que ahora con las que me junto son con las primas, con ella, y con otras que me presentaron ellas. Ellas son ecuatorianas, creo que alguna española hay pero ahora no me viene a la mente. (EJ19 chica ecuatoriana)

Mis amigos suelen ser más del barrio, algunas veces sí quedamos los de clase, de este instituto hay uno que sí que va conmigo siempre que es del barrio (...) Yo de chicos bajo con algunos latinos, españoles y tal, pero de chicas sí bajo con más españolas o de otro país, de Bulgaria. Me junto con todos. Suele haber menos españoles. (EJ20 chico dominicano)

Es importante destacar también que muchos de los que han comentado que asisten a actividades extraescolares deportivas, todos ellos chicos, son los que han mencionado que la mayoría de sus amigos son españoles. Estas actividades parecen ser una de las mejores formas de integración para los jóvenes.

Los amigos son muchos de su equipo de fútbol, tiene un buen amigo que es vecino nuestro, que es buen alumno, y la mayoría son españoles. (EP29 madre rumana)

Tengo amigos dentro del instituto y fuera. Son de otros institutos, del fútbol, amigos que me presentan. Los amigos del fútbol son españoles. (EJ07 chico colombiano)

Sí. Tengo (amigos españoles), aquí en el instituto también, fuera también y por mis padres también. Por el baloncesto sí, también. (EJ04 chico rumano)

Se nota una diferenciación de género en los usos del tiempo de ocio por parte de los chicos y chicas, aunque también es cierto que no muchos han mencionado qué tipo de actividades comparten con sus amigos. Las chicas suelen participar más en asociaciones culturales que en deportivas, también los chicos suelen jugar a fútbol con sus amigos en el barrio mientras que las chicas dicen pasar el rato en el parque charlando con sus amigas.

Sí, pues jugar a fútbol a Alboraya, y después pues nos quedamos por ahí por la noche. Solemos ir a las discomóviles, sólo chicos. (EJ02 chico senegalés)

Una (amiga) que ella es de mi país, la otra que es de Arabia y otra es de Inglaterra. Las conocí en un parque también. Que ellas, la chica de Arabia y de Inglaterra, se juntaban y yo estaba ahí con mi amiga de Pakistán, nos conocimos ahí. Son amigas del barrio. Una que vive un poco lejos, pero bueno, el fin de semana sí que viene, la de Inglaterra. Estamos en el parque y a veces ellas vienen a mi casa. (EJ03 chica pakistani)

Se observan vínculos sociales más fuertes con los chicos y chicas de su misma nacionalidad o, en general, extranjeros aunque no procedan de su país de origen. Muchos de los jóvenes entrevistados declaran que con los que tienen más afinidad son extranjeros también. Esto puede deberse a que les es más fácil interactuar con estos a su llegada principalmente por compartir diferencias físicas o culturales con la gran mayoría de sus compañeros y compañeras. Es decir, por el llamado “confort cultural”⁷⁹.

Lo conocí en sexto cuando llegué al colegio (a un chico rumano). Fue con el primero que me fue más fácil, no sé cómo se dice, socializarme. Así, pues al ser de mi mismo país pues, el primer día y tal, pues al no conocer a nadie de ese colegio... (EJ04 chico rumano)

Tengo amigas de aquí del centro, pero solo veo a una fuera del centro que es mi mejor amiga y es de mi país. (EJ15 chico ecuatoriano)

⁷⁹ TORRES, Francisco (2012): “Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia”. Confort cultural: “en un medio nuevo, que no se percibe como propio, se busca la relación y la compañía de los iguales que por origen, experiencia y vivencias, suscitan mayor identificación”. XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social (pp. 1299-1320)

Sí, estábamos en la Alameda, estaba más pequeño, tenía diez años, estaba recién llegado aquí, también era de Colombia y se hicieron muy amigos. Y entonces tal, con él tuvo una amistad. (EP23 madre colombiana)

Otro punto importante a destacar del discurso de los jóvenes es que suelen mantener relaciones amistosas con los hijos e hijas de los amigos de sus padres que suelen ser de su misma nacionalidad. De esta forma se fortalecen los lazos con la cultura de origen; las diferentes celebraciones que se comparten significa vivir tradiciones, compartir visiones y creencias, etc. Es decir, una socialización influenciada por la cultura del país de origen.

A sus amigos chinos los conoce también de la iglesia, porque ella va a iglesia china, y allí son todos niños chinos, hijos de mis amigos. Yo tengo amigos chinos y tienen niños, pues ella juega con ellos, salen, y ya está. (EP27 madre china)

Aparte de sus amigos que tiene que son de nuestro país también (tiene otros) que son argentinos, de parejas amigas nuestras que tienen sus hijos de la misma edad, o sea que tienen sus amigos también. (EP11 madre y padre argentinos)

Mis padres tienen amigos con los que se ven a menudo, y yo, soy un poco vergonzosa y me cuesta hablar con ellos porque son mayores, pero me llevo bien con todos. Sobre todo con una amiga de mi madre y con sus hijos. (EJ39 chica peruana)

Cuando nos reunimos en las fiestas de colombianos, pues se reúnen los chicos colombianos y también forman su grupito y salen, vale, y haces sus cumpleaños. Salen de pronto un día a la discoteca, o de pronto algún día a la casa de alguno. Pero como ya van creciendo mucho más, van ampliando sus grupos de amigos y ya no son solo esos hijos de mis amigos colombianos, sino los hijos de un amigo ecuatoriano, de un amigo de..., de diferentes países. (EP05 madre colombiana)

Sin embargo, hemos encontrado un caso excepcional que nos parece relevante mostrarlo, en el que la hija manifiesta claramente sentir rechazo hacia la cultura de su país de origen. Muestra querer desvincularse de las prácticas tradicionales de su familia y entorno familiar y todo lo relacionado con su país de origen con el objetivo de mostrarse “más española”. Además, se puede observar en la entrevista que este discurso ha sido inculcado en parte

por la madre y reproducido por la hija. Puede ser una estrategia para facilitar su integración en el país de acogida y ensalzar su autoestima intentando eliminar la etiqueta de “inmigrante” vinculada con ciertos estereotipos. Como consecuencia de este pensamiento la hija también dice que únicamente se relaciona con gente española y la madre afirma que su hija “*es realmente una española, española*”.

La mayoría de mis amigas son españolas. No son de fuera. De aquí tengo más.
(EJ01 chica ecuatoriana)

Ella, ya te digo, siente ese poco de rechazo a..., que no le gusta estar como quien dice en mi mundillo, ¿vale? A ella no le gusta eso. Ella incluso si se van a tal parte dice: “no, prefiero quedarme en la casa” (...) Yo creo que es porque claro, ella está hecha aquí. Está hecha a aquí. Y ella tiene otra mentalidad y ella es realmente una española, española. Yo, incluso le digo a ella, tú eres española, o sea tú simplemente llevas sangre ecuatoriana, pero tú eres española porque te has criado aquí. Tú has residido aquí y eres española e incluso hasta de cara. Ella no se siente..., en las reuniones que vamos nosotros, con mi marido, no se siente bien como quien dice. (EP01 madre ecuatoriana)

Por su parte, la mayoría de los padres y madres dicen que su propio grupo de amigos está formado por personas de su misma nacionalidad, con quienes han creado lazos que se asemejarían a los familiares. Esto es principalmente porque son los inmigrantes de la primera generación quienes han sufrido los estereotipos y prejuicios por parte de la sociedad española y por una mayor facilidad de crear lazos con sus semejantes.

Nuestros amigos son más argentinos, nos relacionamos bastante con argentinos, pero también con españoles, eh... ningún problema. (EP28 madre argentina)

6.7.2. Aficiones y expectativas compartidas

Los chicos y chicas entrevistados se encuentran en un periodo de inserción en la sociedad en el que tratan de establecer sus redes más importantes de apoyo, y por tanto se trata de una época en la que son muy influenciables. Suelen evitar sentirse diferentes de su grupo de pares e intentan seguir sus modas y pautas con el objetivo de sentirse integrados. Esto se ve claramente reflejado en sus discursos puesto que suelen compartir las mismas aspiraciones y gustos, y esto no es casualidad sino debido a un proceso de socialización en grupo. Según Bernard Lahire (2007), la socialización primaria y las etapas iniciales de la

socialización secundaria son periodos importantes para la conformación social de los individuos. Se construyen las primeras disposiciones mentales y comportamentales que marcarán de forma duradera a los individuos. Se producen múltiples socializaciones y generalmente complejas, en las cuales se da una influencia conjunta, y a veces contradictoria de diversos agentes: la familia, la escuela, el grupo de pares, las industrias culturales y los medios audiovisuales orientados hacia la juventud⁸⁰.

Tenemos las mismas expectativas, se parecen bastante a mí la mayoría. (EJ12 chica chilena)

Compartimos gustos, como la música con algunos. (EJ27 chica china)

Casi todos tenemos muchos años de conocernos y compartimos las mismas cosas. (EJ10 chico ecuatoriano)

La desviación de la conducta del grupo mayoritario es castigada mediante la exclusión ya que podemos entender la integración como sinónimo de ser igual a los demás. Compartir e intercambiar opiniones, problemas y elementos culturales comunes posibilita el vínculo y la identidad de los jóvenes en su grupo, en su generación.

Hay unos que les gusta ir a bailar música que son de Hip Hop y eso, a mí no me gusta, yo no quiero y luego se enfadan porque no hacemos lo que ellos quieren. (EJ06 chica ecuatoriana)

Por esto suelen ocultar diferentes costumbres, actos y formas de pensar como estrategia de integración.

Mis amigos españoles no saben que voy a la iglesia. (EJ21 chico rumano ortodoxo)

También se observa que el principal nexo de unión entre los jóvenes, aparte del deporte para los chicos, son los gustos musicales y como consecuencia las actividades de ocio que suelen compartir, como ir a discotecas de un determinado tipo de música. Siguiendo la idea de Pilar Cisneros (2004): “*La ubicación según gustos musicales, refuerza los vínculos*

⁸⁰ LAHIRE, Bernard: “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. En Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, 2007, nº 16 pp. 21-38.

en los seguidores y consumidores de las distintas opciones, generando una diferenciación no sólo con respecto al grupo de mayores sino entre grupos de jóvenes."⁸¹

Compartimos muchas cosas entre los amigos, por ejemplo la música, a mí me encanta tocar el piano, y como tengo amigos que también tocan el piano, la batería..., y tocamos juntos. (EJ25 chico boliviano)

Algunas cosas sí nos gustan a todos así, en general. Nos gusta casi lo mismo a todos. Pues el tipo de música, merengue, así música latina, cuando salimos con amigos a dónde ir. Solemos salir al parque o a veces a discotecas así de..., de jóvenes que está abierta hasta las diez o por ahí. (EJ09 chica ecuatoriana)

Pues salimos, hay veces cuando vamos de fiesta, nos gusta la misma música. El tecno no nos gusta mucho. Lo que nos gusta son canciones así más moviditas, por ejemplo la bachata, la salsa, el reggeaton. (EJ05 chico colombiano)

Por otra parte, también es importante señalar que se ha observado una diferencia de género en los gustos y aficiones, ya que el interés por las actividades deportivas en todos los casos ha sido mencionado por chicos, y alguna chica ha hecho referencia a la ropa, siguiendo los estereotipos de género. También muchas de ellas cuando se les ha preguntado por gustos y expectativas comunes, además de hacer referencia a la música, que es común en ambos sexos, directamente han hablado de sus visiones de futuro compartidas por sus amigas.

La ropa y eso pues sí, todas tenemos el mismo gusto. (EJ01 chica ecuatoriana)

Sí, a nosotros nos gusta casi las mismas cosas, el fútbol y todo eso. Sí, solemos compartir las mismas cosas. (EJ10 chico ecuatoriano)

Tenemos los mismos gustos, por ejemplo el fútbol. (EJ11 chico argentino)

⁸¹ CISNEROS, Pilar. (2004). *Análisis sociológico de la juventud española actual*. En *Revistas Docencia e Investigación de la Universidad de Castilla- La Mancha*, Año XXIX - Enero/Diciembre de 2004 - 2ª Época. Número 4 (versión digital)

Otro aspecto a destacar es que muchos de los jóvenes han comentado no saber cuáles son las expectativas de sus amigos, dicen no hablar de esos temas y desconocen si quieren seguir estudiando, algo propio de su corta edad.

No hablamos mucho de si queremos estudiar. (EJ11 chico argentino)

No hablamos de los estudios y eso, pero sí que son listos, sacan buenas notas. (EJ14 chico palestino)

Yo creo que también algunos quieren seguir estudiando y algunas cosas pero los otros no sé. No se lo he preguntado nunca. (EJ12 chica chilena)

Tampoco sé si quieren estudiar o trabajar, no hablamos de eso. No sé si hacen los deberes o no. (EJ21 chico rumano)

Sin embargo, es destacable que aquellos que han manifestado que sí saben las expectativas de su grupo de pares dicen compartirlas. Puede ser consecuencia de que la amistad puede entenderse como una fuente importante de identidad: nos definimos a través de la interacción con los demás.

Tenemos las mismas expectativas, se parecen bastante a mí la mayoría. Todos queremos estudiar, todos quieren ir a universidades. (EJ12 chica chilena)

Hasta ahora no he tenido ningún amigo que diga que se va a poner a trabajar. Todos quieren estudiar algo. Todos quieren hacer algo, todos quieren ser algo. No tengo amigos que no quieran hacer nada. (EJ04 chico rumano)

Sí, ellos sí pero, bueno, una amiga, la amiga de la India, ella quiere ser médico pero, un chico que es de Grecia, él quiere ser abogado. Y el otro no quiere decir qué va a hacer. Yo creo que él quiere estudiar. Todos mis amigos sí que quieren estudiar. (EJ03 chica pakistani)

Se observa claramente en algunos discursos cómo los amigos en esta etapa de la vida se convierten para los jóvenes en un grupo de referencia. Los amigos sustituyen la referencia a la familia y pueden llegar a tener más autoridad simbólica que los propios padres. Como refleja F. Torres (2012) en sus estudios, para los inmigrantes las experiencias de sus

conocidos u amigos son una fuente de información y referente para conformar su propia salida laboral, construir una opinión sobre las posibles dificultades del mercado de trabajo y la “aceptabilidad” de sus propios proyectos⁸².

Yo, antes quería no más terminar la ESO, pasar al bachillerato y pasar a la universidad. Pero mis propios amigos me dijeron que hacer el bachillerato era peor que hacer el grado medio y superior. Porque con el grado medio y superior tenía títulos que me servían para trabajar, en cambio el bachillerato no. Tenía que hacer dos años pero era más difícil. Entonces eso..., me ayudaron a elegir irme por ese camino. (EJ05 chico colombiano)

Asimismo, los tutores de los centros educativos entrevistados destacan también una fuerte influencia de los grupos de amigos en sus expectativas de futuro y en las actitudes ante los estudios. También hacen referencia a cómo les afecta la convivencia intercultural. Por esto mismo se podría decir que establecer unas buenas redes sociales (capital relacional) en esta época puede ser determinante para el futuro de los hijos e hijas de familias de origen inmigrado. Una buena integración social podría contribuir de alguna forma a un éxito futuro.

Mucho, muchísimo porque ellos la visión que tienen es través de lo que conocen y en las relaciones de amistad que para ellos es fundamental, en lo académico si están a gusto van a rendir más (...) En formación de expectativas también, de hecho cuando acaban los estudios muchos se ven influidos por lo que van a hacer sus amigos, no solo los inmigrantes si no todos. Están muy influidos por sus amigos casi más que por sus padres. (EC13 tutor, colegio público)

Influye mucho con quien se juntan fuera del cole, para tener las mismas oportunidades, o el interés por estudiar y todo eso, depende, porque con quien se haya juntado fuera con la misma gente que se ha juntado en el colegio pues han continuado y todo, pero hay quien busca otros ambientes y quien busca otros ambientes peores pues eso le hace poco a poco ir fracasando. (EC14 tutor, colegio concertado)

⁸² TORRES, Francisco (2012): “Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia.” XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social (pp. 1299-1320)

Hombre, supongo que sí, claro. Porque sí son diferentes, no sé, diferentes estilos culturales y de alguna manera eso influye siempre. Yo creo que sí que también influye en las aspiraciones. Igual puede hacer que tengan unas más similares a otros, tanto por encima como por debajo !ehj (EC12 tutora colegio público)

Por otra parte, se observa que la mayor parte de las madres y padres sí tienen una idea general sobre las expectativas, aspiraciones y rendimiento académico que tienen los amigos de sus hijos e hijas. Demuestran preocupación por sus compañías y por los buenos resultados escolares de forma que todo esto se convierta en mejores oportunidades futuras, como indican los siguientes padres:

Creo que la mayoría quieren estudiar, hoy día con la crisis, todos queremos que estudien, los padres como nosotros, pues quieren que estudie una carrera, para que el día de mañana tenga un buen futuro. (EP27 madre china)

...una amiga de mi hija que es ecuatoriana, quiere estudiar en el futuro y siempre se lo dice. Le dice: "hay que estudiar para ser alguien en la vida, hay que ser mejor que las demás." (EP06 madre ecuatoriana)

Los amigos, creo que quieren seguir estudiando. En este cole creo que se fomenta mucho eso, el grupo de mi hijo... es que en general es muy bueno, es un grupo que va muy bien en los estudios. (EP28 madre argentina)

A pesar de que no es significativo, parece importante señalar que de los padres entrevistados tres de origen latinoamericano saben que sus hijos se encuentran en un ambiente conflictivo y esto les preocupa especialmente.

Sus amigos, por lo que ellos dicen, quieren trabajar, como ellos. Pero parece que la gran mayoría están "empanaos" con los porros, no saben ni lo que quieren. Y mis hijos tienen amigos en el reformatorio, y les sabe mal porque son chavales que lo tienen todo, de familias cómodas, y se estropean la vida por gusto, es lo que ellos me cuentan. (EP22 madre colombiana)

Sus amigos del colegio van muy mal, entonces yo sé que él está en una etapa que como se ve que no está tan mal como los otros entonces se conforma con eso y

claro eso a mí me complica mucho, porque veo que él puede dar más de sí. (EP20 madre dominicana)

La mayoría de los chiquillos quieren trabajar ahora. De hecho, de sus compañeros del fútbol, o son repitentes o van mal, peor que él. No le des la idea de: “como si estudias igual vas a trabajar. Así sea en el campo o sea en la construcción pero, vas a trabajar igual. Que vas a ir al paro, también puedes ir al paro.” Entonces, yo eso sí que no lo comparto con las madres. Yo siempre lo he dicho, yo soy un bicho raro, yo soy una madre en extinción. (EP07 madre colombiana)

Por último, cinco madres y padres dicen no conocer a los amigos y amigas de sus hijos, los únicos del grupo entrevistado. Esto puede ser consecuencia de sus largas jornadas laborales y cargas económicas. Como mencionaron anteriormente los tutores no todas las familias se involucran en la educación de sus hijos por diferentes razones (exceso de trabajo...).

No sabemos lo que quieren hacer sus amigas, pero creemos que están en la misma línea que mi hija. (EP39 madre y padre peruanos)

No sé si sus amigos quieren seguir estudiando. Lo que sí que comenta, porque ella tiene buena nota, “pues tal persona se quedó en tales materias”. (EP25 padre boliviano)

No sé si quieren seguir estudiando en el futuro. (EP24 madre búlgara)

No sé si los amigos son estudiosos, no sé cómo son. Pero sé que un día, sus amigos rumanos se escaparon del instituto con él. (EP21 madre rumana)

6.7.3. Tiempo libre

En la sociedad post-industrial (Bell, 2006⁸³) se ha dado un aumento del tiempo libre del que dispone la ciudadanía, y de forma más notable en los grupos de población de menor edad. De hecho, surge la industria del ocio, como un bien más de consumo para ofrecer alternativas a través de las cuales poder canalizar este tiempo libre. Este cambio de pautas

⁸³ Bell, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Editorial.

comporta que se nombre a esta época como la “sociedad del ocio”, entendiendo el ocio como una forma de utilizar el tiempo libre con independencia.

El grupo de iguales es clave para el desarrollo de su propia identidad, como hemos expuesto en apartados anteriores; los jóvenes se reúnen tanto con personas del mismo centro escolar o del barrio en el que viven.

En el grupo de iguales también se comparte la capacidad de consumo, que es lo que supone cierta posibilidad de gasto. Por ello estas diferencias económicas y de consumo, de movilidad y de estilos de vida, tan importantes en la etapa de la adolescencia que rebelan y afianzan otras diferencias.⁸⁴

Es decir, en el grupo de iguales los y las jóvenes se comportan con determinadas conductas, poseen identificaciones comunes o valores determinados..., en otras palabras, comparten gustos y actividades a la hora de salir y relacionarse.

Por todo lo expuesto vamos a ver cuáles son las actividades de ocio más frecuentes que practican las chicas y chicos entrevistados, muestra que refleja edades de 13 hasta 17 años.

A groso modo, en las 39 entrevistas realizadas, encontramos que durante el tiempo libre de esos jóvenes se mantienen determinadas actividades de ocio habituales como salir con las y los amigos y practicar deporte.

Además, hemos observado la existencia de algunas diferencias de género en dichas prácticas, ya mencionado: las chicas expresan que realizan actividades como ir al cine, sobre todo en centros comerciales, o estar en el parque hablando. Mientras que los chicos mayormente practican y asisten actividades deportivas, tales como el fútbol, rugby o pádel.

Cuando salgo a veces, pues vamos a pasear por los centros comerciales. Y solo vamos a pasear por los centros comerciales y ya. A ver, o a comprar. (EJ06 chica ecuatoriana)

⁸⁴ Torres, F. (2012): “Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia” Departamento de Sociología y Antropología Social. Instituto de Drets Humans. Universitat de València.

A veces quedamos con amigos chinos, para ir al cine, al parque no, vamos a sus casas, a veces a algún centro comercial. Con los amigos españoles hago lo mismo. Solo salgo con mis amigas los fines de semana, y no siempre, no tenemos esa costumbre. (EJ27 chica china)

Las actividades de deporte están dentro del tiempo de ocio de la juventud. Es un gran factor de socialización debido a que se práctica en las instituciones como el colegio o clubes deportivos o con los grupos de amigos y amigas del mismo barrio, del colegio, etc. Pero en las relaciones sociales que giran en torno a las actividades físicas se da una clara segregación de sexo a favor de los varones.

Jugamos al fútbol, vamos lo típico, salimos por ahí andar en bici y eso. Lo que más jugamos al fútbol. (EJ11 chico argentino)

Juegan a fútbol en el parque o van al río al Gulliver. (EP34 madre marroquí)

En este contexto es significativa la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la juventud como ocio particular y grupal. Castells lo denomina “sociedad red”⁸⁵ donde las nuevas formas de socialización son mediante las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) lo que rompe el modelo tradicional de comunicación entre las redes de amigos. Las redes sociales son virtuales, causan una distancia física pudiendo favorecer una juventud más introvertida.

Si tiene que irse a internet, cuando le cortan, si tiene que irse a internet se va, viene, pero más..., como le digo, él no sale. (EP08 madre ecuatoriana)

Además de bajar al parque a jugar a fútbol o hablar, a veces vamos por el (centro comercial), y damos vueltas, porque allí te puedes conectar a internet gratis. (EJ21 chico rumano)

Venían a hacer los deberes por internet pero claro luego ya entran al twitter y esas cosas. (EP35 madre peruana)

⁸⁵ CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid, Alianza Editorial.

Respecto a las salidas nocturnas, la edad temprana de los y las jóvenes entrevistados hace que todavía no sea un motivo de alto conflicto. Sí lo es los horarios de salidas, sobre todo en los fines de semana que es cuando se concentran sus salidas. Salir de noche y a su edad, es un tema circunscrito a las fiestas, por ejemplo, las fiestas falleras.

(...) en Fallas sí que saldré más para las verbenas. Ahí pues, es cuando suelo salir, cuando es Pascuas o cuando hay fiesta, pues así. No siempre, pero suelo salir así para pasar una noche bonita con los amigos. No es de ir y pegarnos o, sí es salir y bailar hasta tal hora y ya luego nos venimos para casa y cada uno a dormir. (EJ04 chico rumano)

Su salida nocturna ha sido de Fallas y nada más. (EP29 madre rumana)

Pues en el casal en fiestas de la Falla, cenas y con los que no son de la Falla para ir por ahí y quedar solo por verse, por hablar un rato. (EJ32 chico búlgaro)

Pues estamos en el parque, jugamos a fútbol o en éste caso en Fallas nos vamos a tirar petardos. (EJ34 chico marroquí)

Seguido de ello, respecto a la supervisión familiar y la comunicación que tiene el núcleo familiar, podemos calificarlas de buenas. Las madres y los padres consideran tener controladas las salidas de ocio de sus hijas e hijos. No se observa un mayor control parental respecto a las chicas. Por ejemplo, estas madres de Chile y de Colombia así manifiestan su supervisión familiar:

Nosotros siempre le seguimos la huella, también nos preocupamos, yo le digo, “si tú vas a un lado, dímelo, no vas a tener ningún problema pero si tú me dices... y vas para otro lado, tú ya sabes que la mentira en casa no, no debe estar”, y sabe los problemas que tiene, sin salir, sin libros ni nada. Y no hemos tenido ningún problema, ni con los otros tampoco, me dicen voy a un lado, voy para allá, perfecto. (EP12 madre y padre chilenos)

Pues no es que esté muy contenta yo pero, claro... Esta semana no tiene salidas, está castigado pero vamos a ver cuánto aguanto (...) si sale cuatro días vale, pero ya mucho más, no. (...) Intento tener control con él, que llegue a la hora que le

corresponde, que sepa dónde está. (...) Sé que están en el barrio, aquí y así.
(EP23 madre colombiana)

Sí, muchas veces quedamos los padres con los niños a dar una vuelta o se van las niñas solas a la tienda o a caminar por el barrio. (EP36 madre cubana)

6.7.4. Influencia de las amistades, opinan los padres

Son a las edades que tienen los y las jóvenes entrevistados en esta investigación, cuando se produce una mayor influencia de sus amistades. Por ello, los entornos sociales son uno de los elementos que más influyen para desarrollar su personalidad, e identidad. Según Burnkrant y Cousineau (1975)⁸⁶ los grupos de referencia son una fuente decisiva de influencia en el comportamiento, sobre todo a edades tempranas.

La mayoría de los padres y madres han manifestado que conocen las amistades de sus hijos y en general, la influencia que ejercen es positiva.

Son buenos sí, y estoy contenta... si tú tienes amigos, no discutir, no robar, no hacer algo malo, ¿qué tienes qué decir? Es bueno o no es bueno. Es bueno. Sí, yo los conozco mucho, sí. (EP02 madre senegalesa)

Por el contrario, un pequeño número de madres y padres (4) muestran que sus hijas e hijos tienen una influencia negativa en sus amistades, es decir, el grupo de referencia actúa bajo mecanismos de presión negativa.⁸⁷

Yo, es que yo creo que él tiene las costumbres de aquí, porque chilla, chilla mucho, responde, o dice lo que siente, en cambio los otros un poco se callan, pero él si piensa algo lo dice, entonces aquí ha pasado un poco con las maestras igual, que igual le dicen y les contesta, no se puede callar, y les contesta, y "yo no he sido" y les contesta. Ya me han llamado del colegio unas dos veces, por eso.. Yo es que he visto que otros niños de mi país no son así, son más tranquilos, pero él, yo creo que él se ha dejado influir mucho. Él ve el ambiente. (EP16 madre y padre ecuatorianos)

⁸⁶ BUMKRANT, R. y COUSINEAU, A. (1975), "Informational and Normative Social Influence in Buyer Behaviour," *Journal of Consumer Research*, 2, 206-215.

⁸⁷ MERTON, R. (1980): "Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio". *Teoría y estructura sociales*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Ella siempre ha sido una de las mejores alumnas, pero como al llegar al instituto a cada amiga le mandaron a un aula, y a ella le tocó con las que tenían peores notas, y son mucho más mayores que ella, son repetidores, pues ha influido, se la ha visto más de salir a jugar, siendo que antes paraba estudiando... es lógico que va a llegar una bajada de notas... (EP25 padre boliviano)

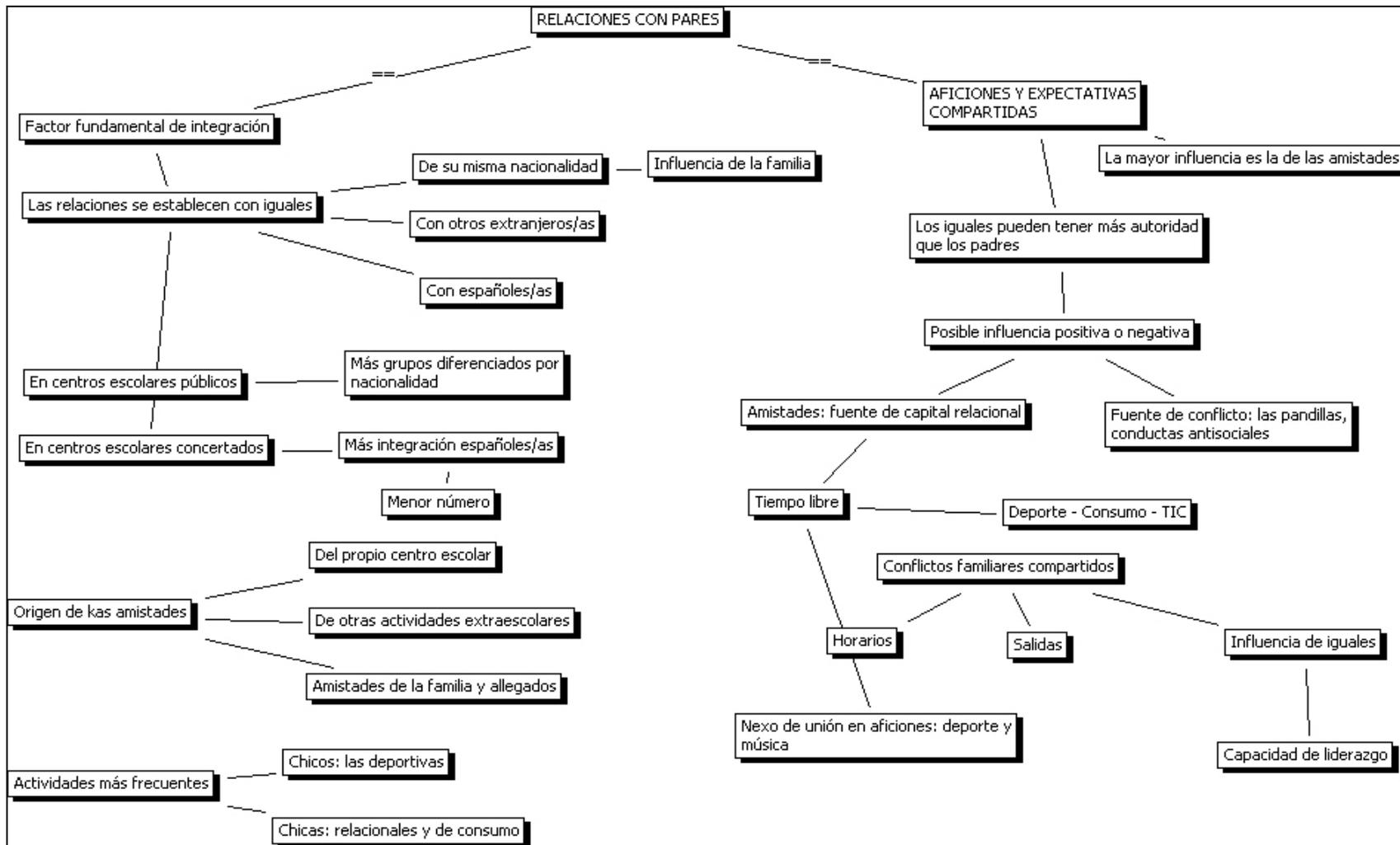
La influencia puede llegar a ser muy importante, por eso las familias tienden a neutralizarla.

Por ejemplo, hay mucha chica de 13, 14, 15 años que van buscando chico, novio. Pero ese no es bueno para el futuro. Le he dicho que "si cuando tú quieres casar, me da igual, te casas. Pero primero tu futuro, miras primero tu futuro, el estudio, sí, sí". Hombre, solamente la mujer no es para la casa. No es vivir y cuidar niños, eso no es vida. Tiene que leer, tiene que ayudar a todo el mundo y buscarse la vida. ¿Comer, dormir y ya? Eso no. (EP03 padre pakistání)

En cada grupo de pares se da la reproducción de diferentes roles, así como diferentes grados de cohesión y liderazgo. Las madres y padres entrevistados al respecto nos informa que estos factores también influyen en la personalidad de sus hijas e hijos. El carácter de liderazgo o factores externos también son aspectos a tener en cuenta.

Sí le influyen, un poco de todo, porque le gusta ser la protagonista, entonces hay muchas veces que se deja influenciar solo por eso, por ser la protagonista, pero lo normal, destacar, llamar la atención, como todos, más o menos a esa edad, pienso yo. (EP18 madre paraguaya)

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DE LAS RELACIONES ENTRE PARES



6.8. – Diferencias percibidas entre el país de origen y España

En este apartado se analizan las percepciones de los jóvenes extranjeros y sus padres y madres acerca de las posibles diferencias entre el país de origen y España respecto a unas dimensiones que claramente se encuentran en el discurso de los jóvenes y sus familias: cómo de diferentes son las formas de vida aquí y allá, cómo se desarrollan las relaciones personales y familiares en el día a día en sus países y en España o las distintas concepciones que existen respecto a la consideración del papel social de la mujer.

6.8.1. Formas de vivir

La forma en que las personas desarrollan sus vidas es algo muy subjetivo y personal. Cada individuo lo vive y lo manifiesta según sus vivencias personales. Por ello, hemos observado en los discursos de las personas entrevistadas diferentes visiones acerca de las diferencias en su forma de vida aquí y en sus países de procedencia, desde factores tan diferentes como el ritmo de vida (acelerado o no), el nivel económico (más alto o más bajo), el sistema escolar (mejor o peor), la seguridad ciudadana...

Se refleja en sus discursos que los diferentes enfoques respecto a las formas de vida son diferentes según de donde se proceda. La cultura de origen influye en nuestros hábitos, cultura..., e incluso en los pequeños detalles de la vida cotidiana. Una sociedad concreta posee unas formas de expresión y acción en relación a la cultura reproducidas por las instituciones que pueden ser distintas de cualquier otro país. Por ejemplo, se pueden distinguir diferentes motivaciones y estrategias de proyecto inmigratorio: económicas, de género o de pertenencia cultural⁸⁸.

De esta forma podemos decir que la coyuntura económica de cada país es un factor más del sistema transnacional. Aunque las motivaciones que impulsan dejar sus países son diversas, las personas entrevistadas dicen haber llevado a cabo proyectos de migración laboral, los que podemos definir como aquellos que se derivan principalmente de causas económicas o para conseguir mejoras materiales⁸⁹. Los padres y madres entrevistados manifiestan que emigran para conseguir unas mejores condiciones de vida, y a la vez, como hemos podido observar a lo largo de todo este trabajo, con el objetivo de dar un futuro mejor para sus hijas e hijos. Esto supone que las trayectorias laborales de estas personas son en realidad flujos migratorios motivados por necesidades económicas.

⁸⁸ Colectivo Ioé (1999): "Inmigraciones, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las inmigraciones desde España". Universitat de València. Patronat sud-nord. Col·lecció oberta.

⁸⁹ Comisión Europea (2012): "Glosario 2.0 sobre migración y asilo" Red Europea de Migraciones.

Pues mis padres siempre me dicen que en Ecuador hay pobreza. Que los niños suelen pedir en el autobús o en el tren, o suelen vender. Y aquí no se suele ver. (EJ01 chica ecuatoriana)

Pero no sólo la situación económica es el único motivo, sino también la coyuntura política: los conflictos sociales, las libertades políticas, los derechos de las personas, etc. Todo ello puede acabar determinando la forma de vida y moldeando la personalidad de los miembros de una sociedad. Así lo expresa una familia de Palestina:

Muchas diferencias. Aquí los niños tienen más libertades y opinan más de lo que tienen que opinar y hay que llevarlos siempre con explicaciones, las cosas se hacen así, y por qué, y tienes que explicar el por qué, por qué, por qué. Sin embargo un adolescente vive en Palestina, con el hecho de que se lo diga su padre lo hace, y aquí tienes que insistir, hablar, hablar, y dialogar con los niños para que te hagan caso. En otras cosas son más desarrollados, más vivos, más divertidos, más graciosos, allí los niños están más deprimidos, no son muy sociales, los niños occidentales son más sociables, más abiertos, claro eso refleja mucho los conflictos políticos, influye mucho. (EP14 madre palestina)

En el proceso de los proyectos migratorios de tipo económico las familias experimentan cuando llegan a España cambios estructurales respecto a su país. Pueden darse diferentes situaciones, desde la integración social y laboral más normalizada hasta la situación más precaria determinada por la pobreza y/o la exclusión social. Estos diferentes escenarios pueden ser debidos a diversos factores como tener redes de apoyo en el país receptor, el nivel académico, la experiencia laboral etc.

Mostraremos el ejemplo de dos madres ecuatorianas; la primera se encuentra en una situación precaria, prácticamente de pobreza, y la segunda se encuentra en un nivel económico más estable.

Para poder sobrevivir ahora, le digo..., porque para esta temporada sí que es dura. Que para poderle dar lo que yo..., hay veces que el uno se priva de tomarse un vaso de leche para darle al otro. No tenemos ni dinero en el banco. Con lo que ganamos, con el subsidio que coge mi marido, con la deuda que tenemos con el embargo del coche que estamos, que estoy debiendo del agua un mes, de la luz

también un mes, este mes por supuesto, salimos a todo. Y por eso ahora sí que estamos pasando también mal, pero yo digo “regresarme a mi país, ¿con qué dinero?” No tengo ni para..., no tengo, ahí no tengo ni casa, no tengo nada. Porque yo no más vine pensando en los estudios de mis hijos. Porque yo más por ellos me vine. Porque estaba un hermano aquí me vine yo aquí. Pero mi hermano ya se fue. Está en Ecuador, él se fue porque llegó la crisis y dijo “yo me voy” y se fue. (...) La situación económica para nosotros es muy difícil porque yo con lo que gano... (EP08 madre ecuatoriana)

El nivel de vida de aquí y de allá no se compara. Porque aquí, si yo trabajo, yo gano mis mil euros y yo tengo para pagar mi piso y eso y para darme algún caprichito. Porque yo eso sí, a ellos sí en cosa así, cómo decirte, “si hoy libre, nos vamos a cenar” y ellos se emocionan si nos vamos a cenar. “Si hoy libre nos vamos a Bonaire a comer allá buffet libre”, “Ah, sí, sí” Nos vamos así, aunque sea yo los saco a cenar, a tomarse un helado. Que quieren comerse, vamos a comer una pizza. Que quieren comer un pollo asado, vamos así, es lo único que les puedo dar. Y en Ecuador no les voy a dar eso. En Ecuador no les puedo dar. (EP30 madre ecuatoriana)

Las principales diferencias entre sociedades, además de las económicas, son las que tienen que ver con la seguridad para las personas. Es un tema recurrente que expresan varias familias.

Sí, pues mejor económicamente aquí porque bueno allí, en Argentina hubo una movida (...) tenían un sueldo bajo, y la gente de clase baja, empezó a robar y todo eso. Hay bastante delincuencia. Hay mucha diferencia pero la que más veo es esa, la económica. (EJ11 chico argentino)

De este modo, se asocia seguridad ciudadana a los fenómenos de la delincuencia, crímenes, pobreza... y por ello, a nivel individual se sienten más seguros en España.

En Perú siempre tienes que estar alerta por los robos..., aquí puedes estar más tranquilo, pero es que en Perú te roban sin darte cuenta de nada. Valencia es más segura. (EJ39 chica peruana)

Aquí es más tranquilo, no hay delincuentes. (...) La gente allí es más mala por la pobreza, hay o muy pobres o muy ricos. Entonces la gente cada uno se busca la vida. Estás bien con tus amigos más cercanos, es diferente, tienes que verlo, todo es muy diferente, el comportamiento de la gente, el comportamiento de la policía, de todo, del gobierno hacía la gente, es peor que el de aquí. (EP13 madre y padre búlgaros)

Así también lo expresa un chico y su madre colombianos:

Pues yo en este tiempo que he estado aquí me he sentido bien. Aquí salgo más que en Colombia porque hay menos peligro y pues, me he sentido bien. (EJ07 chico colombiano)

Pero lo que pasa es que claro, la forma de vida, aquí es mucho más tranquila. Allí es un poquito más violento. Aquí no. Aquí los nenes pueden salir y estar en el parque hasta las nueve o diez de la noche, allí no. Allí a las diez de la noche no hay un alma en la calle. (EP07 madre colombiana)

Por el contrario los y las jóvenes entrevistados nos manifiestan que sus padres extreman el control, fijándoles sus horas de salida y de entrada a casa. En cambio en su país de origen pasaban más tiempo en la calle.

Aquí no hay tanta libertad. Sí, porque aquí no me dejan salir a las diez de la noche. Y, en Ecuador salía. (...) Es que a mí me dice que me protege demasiado porque dice que no quiere que yo me meta a eso de las drogas. Sí, que no me vayan a meter algo en un vaso de bebida o así y pues, por eso no me deja salir mucho. (EJ06 chica ecuatoriana)

Dejan más libertad a los hijos, porque mi madre no me deja salir hasta las tantas de la noche, por lo menos hasta que cumpla la mayoría de edad no. (...) Más me dejan en Fallas, que tengo la Falla abajo y pueden bajar cada dos por tres a ver si estoy, así me controlan bastante y eso lo llevo mal. No tengo tanta libertad de salir con mis amigos y tal, pero ya estoy acostumbrada, pero agradezco que me dejen bajar algunas veces, pero me lo gano. Me lo gano, me dice mi madre “si quieres bajar te lo tienes que ganar”, portándome bien. (EJ18 chica paraguaya)

El mayor número de normas de seguridad lógicamente comporta una reducción de las libertades individuales, como podemos observar en nuestro día a día con el cumplimiento de las normas sociales de convivencia. Lo refleja muy bien una madre de Paraguay.

La música, eso sí, aquí no hay libertad para eso, ni para escuchar la música ni aquí hablar fuerte, eso sí que sí, y tengo mi costumbre de hablar fuerte. Allí se levantan a las seis de la mañana todos y lo primero que hacen es poner la radio a todo volumen, lo primero, hasta las doce de la noche que se van a dormir y entonces lo apagan. Se la bajo yo, aquí el que le llama la atención soy yo. Aquí tampoco se puede hacer barbacoa en casa... (EJ18 chica paraguaya)

Otro factor a tener en cuenta es la política estatal de cada país que influye en la libertad de expresión; éste aspecto es esencial para comprender hasta qué punto un estado es tolerante o no.

Sí, pues que aquí es mejor (la forma de vida). Es que yo no me acuerdo, digo lo que me han contado, pero por ejemplo en Cuba hay una dictadura y la libertad de expresión no es la misma, aquí se ríen del rey y hacen parodias pues eso en Cuba no se puede hacer. (EJ36 chica cubana)

En las sociedades europeas contemporáneas, las personas que proceden de otros continentes se encuentran con un ritmo de vida acelerado. Este llega a provocar una individualización en nuestros comportamientos y actitudes diarias. Como dice Bauman (2003), estamos ante un nuevo “orden líquido contemporáneo”⁹⁰, en el que las relaciones no son consistentes, sino superficiales y efímeras. Las personas entrevistadas de procedencia latinoamericana notan este tipo de comportamientos en la sociedad española.

Pero es más estrés, no sé, aquí se vive con mucho estrés. Aquí vives solo. Porque todo el mundo va a su tema, a su cuento. Y es su forma de vida y yo lo entiendo. (EP07 madre colombiana)

6.8.2. Relaciones personales y familiares

En primer lugar cabe mencionar que hemos observado en las entrevistas mantenidas una clara influencia de la cultura con respecto a la forma de entender y ver el mundo social. Podríamos decir que existen tantas redes de patrones y significados como culturas, debido

⁹⁰ BAUMAN, Zygmunt (2003): “Modernidad líquida”. Editorial Fondo de Cultura Económica. México DF.

a la socialización en un determinado contexto. Según la tesis de Geertz (1973)⁹¹ cada cultura tendría su propia “cosmovisión”, esto es, una concepción de la naturaleza, de la persona y de la sociedad.

Las familias de origen inmigrado, independientemente de su nacionalidad y tanto hijos e hijas como madres y padres, han resaltado que existen diferencias entre sus países de origen y la sociedad receptora en la forma de relacionarse entre iguales y, de forma más notable, entre los miembros de la familia.

En primer lugar, la gran mayoría de los jóvenes y padres ponen énfasis en el hecho de que en España las familias están mucho menos unidas, comparándolas con las de su país de origen..

Nosotros somos mucho más unidos, a nivel grupal de familia. Aquí no. Aquí cada uno va a su bola. (EP07 madre colombiana)

Las relaciones, me gusta más allí, porque allí está casi toda la familia y nos juntamos más. Son más familiares allí. (EJ19 chica ecuatoriana)

Yo siempre he sentido la necesidad de ver a mis papás, visitarlos dos o tres veces por semana, [...] aquí parece que están más abandonados, bueno quizá la palabra no sea abandonados, pero no tienen esa necesidad de verlos. Las relaciones son más cálidas allá. (EP39 madre y padre peruanos)

Nosotros tenemos otras costumbres porque es normal, hemos nacido en otro país y allí el vínculo familiar es mucho más fuerte que aquí. (EP11 madre y padre argentinos)

Los niños de aquí pasan menos tiempo con sus padres, como que les ignoran. (EJ17 chica armenía)

La diferencia que destacan de forma mayoritaria se encuentra en relación con la educación que se les da a los hijos e hijas. Estos creen que los padres y madres españoles son más permisivos.

⁹¹ GEERTZ, Clifford (1973): “La interpretación de las culturas.” Editorial Gedisa, S.A.

Hay mucha diferencia en la forma de educar al hijo pues los búlgaros son mucho mas estrictos, aquí son más blandos y por ejemplo muchos padres no castigan nada a sus hijos de cosas que yo, bueno pues yo sí lo castigo y aún sigo castigando para algunas cosas porque aún no es mayor de edad. Cuando era más pequeño él me lo tiraba a veces en la cara que “mira esto, mira lo otro...” dándome de ejemplo los españoles y yo le he dicho “no te olvides que somos búlgaros”. (EP32 madre búlgara)

Sí que noté la estricta educación que nos dan allí, nos enseñan desde pequeños a adorar a la madre, no a quererla sino a adorarla, a apreciar cada cosa que hace, de la forma que cada uno elija. Me refiero a emocionalmente y educacionalmente con la mano alzada. (EP22 madre colombiana)

Como consecuencia de una educación más permisiva defienden que los hijos e hijas españoles son más irrespetuosos. Arguyen que en sus países de origen se tiene un mayor respeto hacia los mayores, principalmente hacia las madres, aspecto que ya hemos visto reflejado antes.

Yo veo a las niñas decirles a sus madres “¿tú eres tonta? Déjame imbécil”, “¿pero cómo se te ocurre hablarle así a tu madre, que te ha traído al mundo?” (...) Todos tratan a su familia muy mal. (EP22 madre colombiana)

Aquí lo que veo yo a veces, es que mandan más los hijos que los padres, bueno últimamente es así. (EJ31 chico ecuatoriano)

Los hijos a los padres no les respetan mucho, esa cosa no me gusta. Porque a lo mejor, una mujer que tú naciste de ella y cuando las madres hacen tantos esfuerzos para que su hijo pueda estudiar y los hijos crecen y le dicen “hija de puta”, eso no me gusta. En mi país, sí que respetan mucho. Yo creo que mi padre, mi madre, no han escuchado nunca la palabra “no” de mi boca. Es una gran diferencia. (EJ03 chica pakistaní)

Consecuentemente, se observa que estas familias tienen una visión diferente sobre cuál es la forma correcta de educar a sus hijos e hijas. Tienen un concepto diferente de lo que se entiende en la sociedad receptora como “maltrato”.

¿Que eres un poco más estricta con él? Sí, es así, pero es por su educación y por su bien, no es porque es un maltrato. Si les das en la boca porque se porta mal, pues yo no lo veo maltrato. El maltrato yo lo veo cuando el nene empieza a hablarle mal al padre y el padre sale... o que es un borracho, o que la madre ni le importa y se va por ahí... eso sí que lo veo maltrato. (EP29 madre rumana)

He hablado con madres (otras mujeres colombianas) y dicen que si están bien los valores, eso de que "si me habla mal le doy una hostia". De represión, represión. Pero a mí eso no me parece a mí bien. (EP23 madre colombiana)

Allá (en su país de origen), aunque ahora se ha empezado a castigar el que tú le pegas a tu hijo, pero si tu hijo te dice algo, tú sacas la mano y le volteas la cara y chim pum, tan contentos. Aquí, tú sacas la mano y le golpeas alguna palmada a tu hijo y empiezan todos los viejitos y todos los vecinos "eh, le pegó, le pegó, le pegó, llamen a la policía". Entonces tú no puedes corregir a tu hijo. (EP05 madre colombiana)

Esta visión se ve reflejada también en la distinta concepción que se tiene de la autoridad en el sistema escolar. Así, los padres también señalan con bastante frecuencia la falta de respeto hacia los profesores en España, mientras ellos en sus países valoran mucho más la figura del tutor o profesor.

Ahí a un profesor no le hablas igual. Ahí se trata con respeto, con "usted", como si fuera..., tu padre no, pero algo parecido porque te está enseñando lo que no te están enseñando tus padres. Y por eso le tienes que respetar. (EJ29 chico rumano)

Igualmente mencionan que el vínculo familiar en su cultura es más fuerte que en España, resaltando que el trato entre los miembros de la familia es diferente, más frío. Esto es algo que valoran de forma negativa puesto que se observa en sus discursos que para éstos parece ser la institución social más importante en relación a las funciones que cumple de seguridad y cuidado.

El vínculo familiar es mucho más fuerte que aquí, lo que nosotros hemos notado. Porque por ejemplo aquí llega el niño a una edad a los 14 ó 15 años y ellos van a su bola. Allí no sé si somos más pesados o más sobreprotectores, porque estamos más encima de ellos. (EP11 madre y padre argentinos)

Yo creo que mira, que los niños de aquí pasan menos tiempo con sus padres, como que les ignoran, eso es lo que yo creo, a esta edad más o menos, a los pequeños no. A mi edad, es como si les ignoraran, como si no existieran. (EJ17 chica armenia)

Porque aquí las españolas se van más con las amigas. Pero, en cambio nosotros somos más de casa, nos reunimos con la familia en cambio. O también en los cumpleaños, las españolas suelen quedar con las amigas e irse a algún sitio, al parque o a comer, pero en cambio nosotros lo hacemos en casa y es con la familia. Invitamos a amigos pero de la familia, toda junta, sí. (EJ30 chica ecuatoriana)

Destacan también la falta de respeto de los hijos españoles hacia sus padres, así como hacia sus abuelos, profesores o personas mayores en general. Esto es percibido así tanto por las madres y los padres como por los chicos y chicas entrevistados:

Allá pues hay más respeto por todo, allá se saluda a la gente mayor que uno sea que lo conozca o no lo conozca por la calle por donde anda uno, siempre es buen día, buenas tardes, buenas noches. En casa pues se levantan buenos días papá, buenos días mamá y aquí es diferente aquí pues no sé, cambian los chiquillos, pocos te saludan poca relación hay entre padres e hijos. (EP37 padre boliviano)

Yo veo a las niñas decirles a sus madres “¿tú eres tonta? Déjame imbécil”, “¿pero cómo se te ocurre hablarle así a tu madre, que te ha traído al mundo?” Yo me he dado cuenta de que lo que más admiraba yo de España era la protección a los niños. Desde que era una niña, y me he dado cuenta de que se han pasado tanto de protegerlos, que se han hecho tiranos, bordes, en su gran mayoría. Todos tratan a su familia muy mal. (EP22 madre colombiana)

Como consecuencia del vínculo familiar existente, los chicos y chicas latinoamericanos suelen pasar más tiempo con familiares que con los amigos, a diferencia de la juventud española que parecen preferir pasar su tiempo de ocio en compañía de sus amistades conforme van creciendo. Esto es consecuencia de la diferente importancia que cada uno de los agentes de socialización tiene según culturas

El fin de semana, o el poco tiempo que nosotros solemos tener, lo queremos dedicar a la familia. Algunas veces nos reunimos con mi hermano, vamos por ahí

fuera, a las afueras a hacer alguna “torrá”, algún asado... Somos de los pocos que vamos con hijos ya mayorcitos, que quieran ir, que quieran estar con sus padres. Otras familias españolas van con sus hijos pequeños. Los mayores ya están con sus amigos. De momento mi hija todavía cuando queda con sus amigos y ya tiene planes conmigo dice: “perdona, pero tengo planes con mi madre, no puedo ir contigo”. Aquí es al revés, le dicen a su papá: “no, no. Yo no voy, no voy”. (EP07 madre colombiana)

Allí salimos más entre familias, aquí salimos más entre amigos. Aquí las familias se juntan más no con la propia familia sino con amigos. (EJ19 chica ecuatoriana)

Esta percepción diferente de la familia puede ser consecuencia de una socialización distinta en la cual los valores tradicionales, y por tanto también los religiosos, tienen un mayor peso que en nuestra sociedad debido en parte a los procesos de modernización y secularización que hemos vivido en las últimas décadas y que nos ha llevado en las modernas sociedades actuales a lo que Bauman (1999)⁹² define como un periodo de modernidad líquida, como hemos comentado antes.

Es bastante diferente porque allí son como más tradicionales y aquí como más mecanizados y más nuevos. (EJ24 chico búlgaro)

Me gustaría que la gente fuera más agradable. Podría serlo si la gente tuviera más fe. (EJ26 chico nigeriano)

Hay otras cosas que nosotros, los musulmanes, el respeto a padre y madre, un montón. Aquí, noto mucho que el español no respeta a padre ni madre. Pero nosotros, hasta morir no hablamos fuerte al padre o madre. Están trabajando o no, está en casa o no, lo que sea pero, hay que respetar madre o padre. (EP03 padre pakistaní)

En las familias de origen africano o árabe entrevistadas el peso de estos valores tradicionales es aún mayor que en las familias latinoamericanas o en las de los países del Este. Por ejemplo, una madre nigeriana comenta sus reservas hacia la figura del divorcio:

⁹² Modernidad líquida: concepto utilizado para definir el estado fluido e inestable de la sociedad actual, sin valores demasiado sólidos, en el que la incertidumbre por la velocidad de los cambios, ha debilitado los vínculos sociales que se han convertido en lazos provisionales y frágiles. BAUMAN, Zygmunt (1999): “*Modernidad líquida*”. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica

Sí hay diferencias, no es tan notable, depende de la persona, de la educación de los padres... Aquí hay muchos divorcios, esto no es habitual en Nigeria, es un caso muy... no lo puedes decir con orgullo, la gente puede creer que el matrimonio puede no estar cien por cien bien, pero han de trabajar para que esté bien, eso es una diferencia. Nigeria es un poco más conservadora desde el nivel de cultura, la ruptura del matrimonio se ve como de gente que no está muy bien, hay que aguantar para ser digno. (EP26 madre nigeriana)

Cabe destacar que las familias de origen latinoamericano también hacen la misma crítica acerca de cómo se construyen las redes sociales argumentando que estos lazos también son más fuertes en su país de origen. Esta diferencia puede ser consecuencia del individualismo característico de los países occidentales. Definen como principales atributos de las personas españolas el egoísmo y una cierta indiferencia hacia los demás.

Allá existes como persona, aquí existes como cosa. Tú paras un taxi, tú dices buenos días, y entre los dientes te contestan, si te contesta, simplemente te mira o viceversa. Es muy diferente el trato. Es un trato más humano, más calidad. Las palabras muy cariñosas, aquí no. (EP05 madre colombiana)

Todo el mundo va a su tema, a su cuento. Es su forma de vida y yo lo entiendo. En Colombia no, en Colombia tienes al vecino y sales a la puerta y tienes al vecino, y si no tienes para comer te da un kilo de arroz o te da dos huevos, te ayuda o te dice "vente para casa y te doy esto". Aquí no, aquí son más con la puerta cerrada. Yo duré ocho años viviendo en la misma finca y creo que conocí a dos vecinos y porque me los encontraba por las escaleras, no más. (EP07 madre colombiana)

Este discurso cambia en las familias procedentes de los países del este de Europa, quienes consideran que las personas españolas son más cálidas y cercanas que en sus países de origen, siendo más fácil crear vínculos sociales y confianza.

La gente allí en general es distinta de cómo es aquí, la gente no es tan cercana, si no eres de su círculo cercano o tienes algún parentesco con ellos o te conocen desde pequeño no suelen ser amables contigo la gente como aquí, que aquí cualquier persona que te cruzas por la calle puedes hacerte amigo suyo en cinco minutos. (EJ32 chico búlgaro)

La gente cada uno se busca la vida, estás bien con tus amigos más cercanos, es diferente, tienes que verlo, todo es muy diferente, el comportamiento de la gente, el comportamiento de la policía, de todo, del gobierno hacía la gente, es peor que el de aquí. (EP13 madre y padre búlgaros)

Otra diferencia que señalan algunos de los entrevistados tiene relación con la estructura familiar. Notan diferencias, por ejemplo, respecto al tamaño de la familia; mientras que en España se convive con la familia nuclear, en sus respectivos países la estructura familiar incluso de convivencia es extensa.

Muchas diferencias, para comenzar allá las familias son de 4 o 5 hijos, y eso trae muchos problemas, en lo económico, en todo lo que te puedes imaginar. Aquí son más conscientes y sólo tienen 1 ó 2, a lo mucho 3, que se puede llevar una familia así, pero allá que no hay ninguna clase de ayuda... y se llenan de hijos. Pues económicamente la cosa va para atrás. (EP25 padre boliviano)

En Senegal cuando te haces mayor, no dejas a tu familia. Aquí, cuando mi hijo tenga novia sale de mi casa. En Senegal no, se quedan en la misma casa. Esa diferencia no me gusta. (EP02 madre senegalesa)

Allí si la casa es grande viven juntos abuelos, tíos... A mí me han contado que allí vivíamos así. (EJ25 chico boliviano)

Por último, los padres también mencionan que en España no se valora lo que se tiene y por tanto no lo agradecen porque llegan a considerar lo que tienen y su situación privilegiada como algo normal, a diferencia de las familias de origen inmigrado que han sufrido pobreza en sus respectivos países.

También veo..., también a veces que a veces (los españoles) son también tan pasotas por eso porque no valoran lo que tienen (...) me da rabia porque ellos lo tienen y no lo saben aprovechar (...) Y no ven las cosas y eso me da mucha rabia porque no, el dinero no es un obstáculo. (EP23 madre colombiana)

Mira, la gente española tiene de todo, son gente privilegiada, tanto que se han hecho niños necios. Tanto, que no lo aprecian en su gran mayoría, porque lo tienen todo de gratis. (EP22 madre colombiana)

Merece ser plasmado literalmente el siguiente fragmento de la entrevista realizada a un joven de 14 años nacido en España y cuyos padres proceden de Palestina, en el que describe cómo es la relación entre las familias palestinas a causa del conflicto político existente en el país:

Es un país muy pobre y como está en guerra hay mucha masacre, hay muchos niños sin piernas, sin ojo. Debido a la fase que han vivido, no hay mucha relación entre ellos, suele haber mucha tensión entre las familias, mucha ira, no hay mucha felicidad entre ellos. Lo que es la familia entre sí es como aquí, pero lo que es familia para fuera, suelen ser muy fríos, no se comunican mucho, relaciones mínimas. Pero hay personas que sí que son alegres pero eso es obvio porque lo que han pasado creo que es normal. Hay muchas diferencias. A mi no me impacta mucho cuando voy porque es obvio después de lo que han pasado. Yo cuando voy allí suelo estar con mi familia. Con otras familias que he estado eran familias con dinero, no eran familias pobres, así que eran muy felices tenían sus casas...he visto la parte pobre de lejos y no he hablado con ellos personalmente porque me daba vergüenza y me daba lástima. (EJ14 chico palestino)

6.8.3. La situación de la mujer

Por último, un elemento diferenciador más lo constituye la situación de la mujer y los valores tradicionales o patriarcales entre los países de origen de esas personas y nuestra sociedad. Todas las familias entrevistadas coinciden en que la mujer se encuentra en una posición más igualitaria en España que en sus países de origen. Sin embargo, hacen la matización, y también esto es una opinión generalizada, de que la igualdad entre mujeres y hombres que se produce aquí no es real y completa.

Los padres y madres entrevistados perciben de forma general que los estereotipos de género se manifiestan de forma más explícita y están más marcados en sus países de origen. Parecen defender la idea de que la suya es una sociedad más sexista donde los derechos de las mujeres no se encuentran reconocidos, aunque con algunas diferencias entre procedencias. Por ejemplo, las mujeres latinoamericanas parecen hacer más énfasis en la cosificación de la mujer y los estereotipos, y las africanas y árabes en los derechos civiles de la mujer.

Así, las mujeres latinoamericanas parecen encontrarse más sometidas a la obligación de cuidar su aspecto físico y mantener los atributos y roles que se suelen asignar a las mujeres.

Allí a cada mujer en la tele “las putas, que esa gorda, qué asco” comentarios despreciativos a las mujeres por su físico. Por ser fea, gorda o bajita. En cambio con mis hijos ellos no, los chicos de aquí no son tanto así. Habrá casos pero no, no son así. En cambio allí sí. Incluso muchas mujeres se operan de las tetas, de silicona. La cirugía allí es baratísima, hay mucha demanda porque todas quieren llevar mucho peso, todas. Allí tu objetivo en la vida es eso, ser guapa para tener un hombre con dinero y ya está. Muchas hacen eso. Vienen aquí, se ponen con un hombre con dinero, ¿para qué? Para que las mantenga. (EP23 madre colombiana)

De la misma forma, parece que la socialización según género es también diferente. A la mujer se le inculca que su principal aspiración debe ser encontrar un hombre que la mantenga y la proteja, y a los hombres se les inculca que deben tener un comportamiento caballeroso con las mujeres. Este proceder es visto como ejemplar y sinónimo de un buen trato hacia la mujer. Sin embargo, podríamos decir que se trata más bien de un comportamiento sexista que no hace más que resaltar la debilidad o vulnerabilidad de las mujeres, donde el papel pasivo de ésta consiste en dejarse proteger. Además, esta conducta por parte de los hombres, incluso muchas veces involuntaria, recuerda su posición privilegiada y deja poco espacio a la independencia y emancipación femenina.

En Colombia, la cultura machista es que el hombre siempre paga. Entonces eso crea el conflicto de que la mujer de alguna manera..., de que el hombre se sienta con derecho a algo porque le paga la cena, porque le paga la cuenta o porque ella es muy pobre, que no tiene dinero y él la invita. Entonces, ¿ves? Eso crea muchos problemas. De hecho ha creado muchas cosas, muchos abusos y muchas mujeres sometidas en casas por esa situación y aquí no lo hay. (EP23 madre colombiana)

Yo me fui este mes (a su país) y yo no me veía ahí en casa sentada. No puedo, yo no puedo. Incluso, aparte de que no tengo quién me mantenga, no está ningún marido, el padre de mis hijos. (EP30 madre ecuatoriana)

Sin embargo, algo que se percibe en los discursos de mujeres tanto de origen latinoamericano como de origen árabe y africano es el pensamiento de que la mujer debe dedicarse a la familia y el hogar. Relegada la mujer al ámbito privado donde su principal función es el cuidado de sus semejantes y la encargada de las tareas domésticas, mientras que la autoridad es representada por el hombre, esto reproduce el tradicional reparto de roles.

En las familias árabes mandan los hombres y en las españolas mandan más las mujeres o a veces por igual. Yo veo que por la parte de que manden los hombres no, preferiría que manden por igual. (EJ34 chico marroquí)

Allá más o menos el ejemplo es que el padre o desaparece si le deja embarazada, o está todo el día borracho y la madre está harta de trabajar y dar de comer a los hijos. También no es lo mismo el sueldo de una chica allá que de aquí. (EJ22 chico colombiano)

El tema del trabajo, en Argentina no es lo más común que un chiquito de 6 meses vaya a la guardería. ¡El chiquito está con su mamá! Aunque la mamá trabaje, si no, tiene una persona en la casa que le ayuda, o un abuelo... por lo general las madres cuando son pequeñitos los hijos no trabajan. El padre sí, es machista la cuestión, la madre es más para su casa, y sus hijos... sí. (EP28 madre argentina)

Como resultado de una socialización de género distinta en sus países de origen, se siguen unas estrategias diferentes respecto a las relaciones familiares. En sus discursos argumentan que generalmente la edad en la cual se suele contraer matrimonio es mucho más temprana, el rol de la mujer suele ser encargarse de los hijos y la casa. También el papel del padre y de la madre dentro de la familia suele ser distinto, mucho más relacionado con los estereotipos de género.

En este sentido, varias madres de origen latinoamericano hacen una crítica a las mujeres españolas por el trato distante que le dan a sus hijos defendiendo la imagen prototípica de la “buena madre” afectuosa. Destacamos a esta mujer ecuatoriana que desde un punto de vista tradicional o patriarcal crítica el retraso en la maternidad por parte de las mujeres españolas. Podría estar relacionado con la educación que dicen recibir las mujeres de origen latinoamericano, según la cual la mujer debe dedicarse a los hijos y no tanto a su carrera profesional.

Las mamás son como muy, no sé, muy indiferentes, y ese tema de que tengan los hijos tan viejas, creo que afecta mucho. La relación entre madre e hija que es la más cercana digamos al núcleo familiar y creo que es muy fría. (EP12 madre y padre chilenos)

Como consecuencia del mencionado rol de la mujer en el hogar, también se observa que la encargada de la educación de los hijos es la madre y no el padre. Lo que refleja la tradicional visión de que el hombre es el encargado de velar por la seguridad económica de la familia y la mujer la encargada de las demás funciones y el eje vertebrador de ésta. Además, en sus discursos parece reflejarse que los hijos de familias de origen inmigrado son más conscientes de las cargas a las que se hallan sometidas las mujeres, por ello se nota un gran respeto y admiración hacia la figura materna, como lo hemos hecho notar ya anteriormente.

La ventaja de tener una madre colombiana es la educación que te da en casa, por lo menos la que me ha dado mi madre (...) Yo siempre que llego a mi casa le doy un beso a mi madre y la saludo. Allí no te dicen tanto por estudiar, y sí que tienes que ayudar a la madre. (EJ22 chico colombiano)

Hay muy pocas mujeres que trabajan, siempre estamos en casa, cuidando a los niños, igual así me quedé yo. Yo me quedé en casa y él trabajaba, él cobraba semanal, venía me daba el dinero y él me decía "ahí tienes. Paga lo que sea, lo que sobra lo guardas y ya vemos lo que hacemos". Entonces él me daba todo el dinero y yo compraba la comida, pagaba aquí, pagaba allá. (EP30 madre ecuatoriana)

Las madres resuelven tantos problemas... que su hijo quiere estudiar..., y cuando los hijos crecen y dicen (a la madre) "hija de puta", eso no me gusta. En mi país, sí que respetan mucho. (EJ03 chica pakistani)

Por otra parte, algunas mujeres de origen africano y árabe critican los pocos derechos civiles que tienen en sus países de origen. Se observa que se consideran en una situación de desigualdad de género mucho más acusada, donde se podría decir que la mujer se encuentra en una posición de dependencia total de los hombres donde su emancipación es difícilmente alcanzable.

Diferencias bueno, es que en mi país las chicas sí que quieren estudiar, pero las chicas no estudian, y esa es la gran diferencia que a mí me parece muy mal. Que si no estudiamos pues lo llevamos mal en la vida y aquí no. Aquí, las chicas sí que estudian. (EJ03 chica pakistani)

Además, también se observa que los valores religiosos tienen mucho más peso en esa sociedad, y esto tiene consecuencias negativas para la mujer, como por ejemplo el control sobre la vestimenta etc.

Aquí van muy destapadas y en Marruecos no. La verdad es que prefiero las formas de vida de aquí porque las mujeres y los hombres son libres de hacer lo que quieran. (EJ34 chico marroquí)

Varias mujeres hacen énfasis en el poco respeto que se le tiene a la mujer en sus países de origen como consecuencia de lo mencionado.

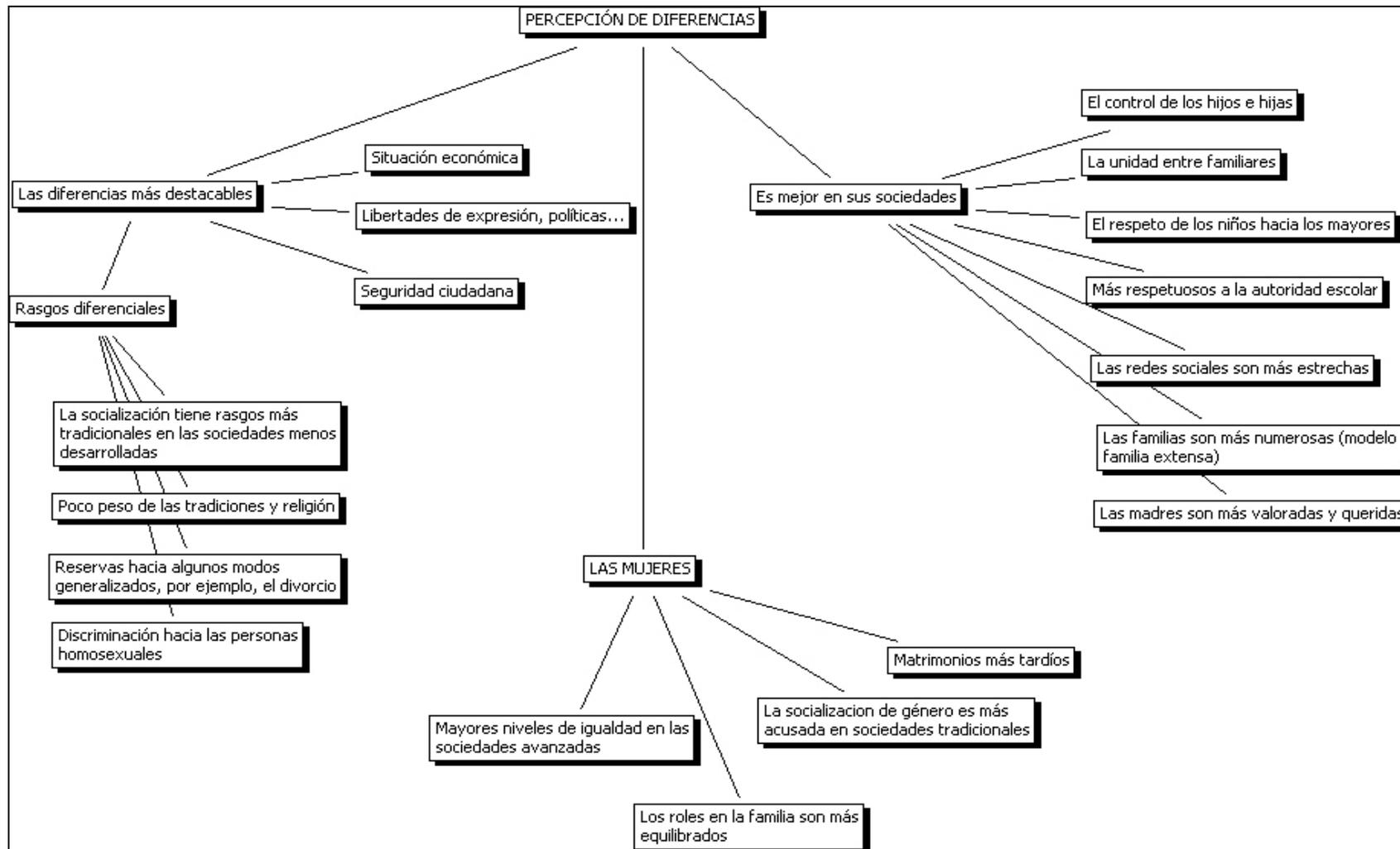
El nivel de vivir aquí muy bueno, más que en mi país. Ahí no respetan a la mujer, hay mala gente, no todos, pero sí que hay mala gente. No hay seguridad. Por ejemplo, una chica, por la tarde, a las 7,30 o las 8, solitas y se va a la calle, si gente..., les tocan a la fuerza (a las mujeres). (EP03 padre pakistani)

Los chicos, cuando ven a una chica, bueno se quejan y bueno, como es, es un país musulmán y ahí no dejan a las mujeres salir a la calle. Bueno, las mujeres sí, pero hay algunas familias que piensan un poco así, raro. Y no las dejan salir pero bueno, ahí solo quedan esas familias, creo que un 5% y ya está. (EJ03 chica pakistani)

Por último, aunque sólo ha sido mencionado por una madre, no deja de ser destacable que los derechos de los homosexuales tampoco se garantizan y sufren persecuciones como consecuencia del gran peso de los valores tradicionales.

Ahora están luchando para que los gays puedan..., hasta hace no sé si dos años, no recuerdo, mataban a los gays. Solo por ser gay. Y eso de ser gay, incluso mi madre, mi madre es una persona que..., a lo mejor ella lo ve normal pero si fuera por ejemplo su hija gay ella, buf... o su nieta, oh. Eso sería una cosa horrible. (EP23 madre colombiana)

RED CONCEPTUAL DEL EJE DE ANALISIS DE LAS DIFERENCIAS PERCIBIDAS ENTRE SOCIEDADES



6.9. – Observación no participante en los centros escolares

Este apartado del análisis se basa en las observaciones que se llevaron a cabo en los centros escolares seleccionados, concretamente en los momentos de descanso entre clases, los recreos. El objetivo era aplicar la técnica de la observación no participante con el objetivo de recoger información acerca del tipo de relaciones que se establecen entre los alumnos y alumnas de origen extranjero con el resto del alumnado autóctono.

Todas las observaciones se han realizado en los patios de los colegios.

En primer lugar, debemos destacar que el estado de las instalaciones, pistas deportivas, zonas de descanso, etc., se pueden valorar en general como buenas y suficientes.

Únicamente se han observado algunas deficiencias que comentaremos por su excepcionalidad, las tres corresponden a colegios públicos; en uno de ellos se aprecia que las instalaciones son antiguas, *grises* y con carencia absoluta de zona verde; en otro se aprecia que el espacio dedicado al patio es muy pequeño por lo que los juegos se ven condicionados por ese reducido espacio; en el último se observó que el patio estaba distribuido en diferentes zonas de juego, no conectadas visualmente entre sí, lo que podría ir en detrimento de unas interrelaciones fluidas entre los chicos y chicas que allí se concentran.

Distribución del alumnado

A juzgar por lo observado, parece que el factor fundamental de la relación en estos espacios es el número de alumnos extranjeros que hay en los centros.

En los centros concertados hay menos alumnos y alumnas extranjeros que en los públicos. Así, se observa que en prácticamente todos estos colegios, los alumnos extranjeros se mezclan con los españoles en todas las actividades. La división de los espacios se produce más en función del curso y de la edad, quedando, por ejemplo, las mejores pistas deportivas para los más mayores. En estos centros la desagregación viene dada más por el sexo, produciéndose grupos de chicos y de chicas por separado pero generalmente españoles con extranjeros.

En los centros públicos, donde el alumnado extranjero es más numeroso, sí se perciben más diferencias en las relaciones en función de la procedencia. Las comentamos brevemente a continuación.

No puede decirse que exista una desagregación absoluta entre alumnos de diferente procedencia, sino más bien una variedad en las relaciones: hay grupos de jóvenes de procedencia diversa (españoles y extranjeros), otros diferenciados por nacionalidades de origen (por ejemplo, latinos solos o asiáticos solos), y otros de extranjeros solos pero de origen diverso (por ejemplo, latinos con africanos y alguien más siempre extranjero).

Sí se observa en un par de centros en los que los grupos de sólo jóvenes extranjeros están protagonizados por chicas, incluso con espacios en el patio reservados para reunirse.

El deporte es otro factor de desagregación por sexo: juegan más los chicos que las chicas. Y entre ellos son especialmente aficionados al deporte los chicos de procedencia latinoamericana, sobre todo al fútbol y el baloncesto. Las chicas se sitúan alrededor de las pistas observando el juego, y éstas pueden ser solo extranjeras o en grupos con españolas también.

El juego es, pues, un factor fundamental en la interrelación personal entre jóvenes varones de diferente nacionalidad, lo que no se produce de la misma forma entre las chicas.

En este sentido, frente a las afirmaciones hechas por las y los profesores acerca de que las chicas extranjeras suelen relacionarse con todo tipo de compañeros y compañeras en clase, lo cierto es que en los recreos lo hacen preferentemente con chicas de su misma nacionalidad, incluso aunque pertenezcan a otros cursos o tengan otra edad. Cuando llega alguna chica nueva al colegio, acaba formando parte de ese grupo.

Respecto a la indumentaria de los chicos y chicas, en general, no existen diferencias. La mayoría visten igual, cuestión habitual en esas edades en las que la uniformidad es una garantía de aceptación: vaqueros, camiseta, jersey o sudadera, y casi siempre zapatillas de deporte.

Si diferenciamos por tipo de centro, podemos hacer alguna distinción.

- En los colegios concertados no es observable ninguna diferencia entre los chicos y chicas españoles y extranjeros. En uno de los visitados, incluso, se utilizan uniformes.
- En los colegios públicos aunque la generalidad es la norma, sí observamos algunos grupos de chicos latinoamericanos con la ropa común pero más ancha (estilo hiphop), y en tres colegios se observan chicas de origen asiático con velo y un

chico con turbante. Estos interactuaban con normalidad con compañeros españoles y extranjeros.

En cuanto a las actividades o juegos que se practican, lógicamente éstos vienen condicionados por los equipamientos que tienen los colegios. Así, es mayoritaria la práctica del fútbol y del baloncesto, ya que las pistas que existen son de estos deportes. Sólo en un centro, público por más datos, hemos encontrado a un grupo de chicos pakistaníes jugando al críquet, separados del resto de alumnos.

El sexo es fundamental en la práctica del deporte: son los chicos los que juegan, mucho más que las chicas. Los chicos de origen latinoamericano, como ya se ha dicho, son muy aficionados al deporte, por eso encontramos en prácticamente todos los colegios que estos chicos practican deporte en los recreos muy activamente, pero en general estos juegos están compartidos con el resto de alumnos, españoles y de otras procedencias. Solo en un caso, un colegio público, los chicos latinoamericanos jugaban solos entre ellos y en un lugar que parecía apartado del resto.

Las chicas, como ya hemos señalado, en general no juegan, se sitúan alrededor de las pistas y charlan. Sólo en un colegio concertado vimos un grupo de chicas solas jugando al baloncesto.

En cuanto a juegos compartidos entre chicas y chicos, sólo los hemos observado en dos casos, ambos en centros públicos, uno jugando juntos tanto al fútbol como al baloncesto, y en otro, en un partido de ping-pong. Este último grupo era por completo de origen latinoamericano.

No se ha observado ningún caso de desobediencia a las normas de los centros, sin excepción, las relaciones entre los chicos y chicas parecen fluidas y lo mismo ocurre en el trato entre profesores y alumnos.

En cuanto a la existencia de conflictos, ninguno ha sido visible en los momentos de observación que se establecieron. Las relaciones entre el alumnado eran de absoluta normalidad, y también las de ellos con el profesorado que en esos momentos vigilaban los patios.

En algunos centros hay normas especiales, por ejemplo en uno de ellos, concertado, se establecían turnos para el uso de las pistas ya que parecía que había mucha demanda. Esos turnos son muy respetados, aunque pudimos observar que en el cambio entre grupos

unos chicos se rezagaban y se les llamaba la atención. Hay que decir que esos chicos eran españoles.

En otro centro, este público, existía la norma de dejar salir del recinto a los chicos y chicas más mayores en los horarios del recreo. Sin embargo, parecía que alumnos y alumnas de todas las edades salían sin mucho control. En la zona exterior más cercana al colegio había bancos y un campo de fútbol sala municipal. En estos bancos sí se observaba una clara separación entre alumnos y alumnas por su origen: los españoles en unos grupos y los extranjeros en otros, sin que hubiera interrelación alguna entre ellos.

Por otra parte, en ningún colegio se han observado peleas o conflictos entre jóvenes de diferentes procedencias. De hecho, en las entrevistas mantenidas solo en un centro público los profesores comentaron que se habían producido peleas entre chicos y chicas latinoamericanos y de etnia gitana.

En cuanto al idioma que se utiliza en esos momentos de asueto, la pauta general era que todo el alumnado utilizaba el castellano, incluso los chicos y chicas extranjeros con diferentes lenguas lo utilizan como vehículo de comunicación principal para relacionarse con el resto de compañeros. Esto solo cambia en grupos en los que están solos entre ellos, utilizando su propia lengua. Ejemplo de ello son los grupos de origen asiático, de chicos chinos concretamente.

7.- CONCLUSIONES

Se muestran en este capítulo los principales resultados obtenidos de la investigación. Al ser ésta de tipo cualitativo, los datos que vamos a exponer son deducciones que parten del análisis de los discursos. Este se ha efectuado a partir del establecimiento de unos ejes discursivos que hemos detallado en el capítulo anterior. La riqueza del material discursivo con el que hemos contado, basado en las 39 entrevistas a chicos y chicas de familias de origen inmigrado, las 36 entrevistas a sus padres y madres, y los contactos mantenidos con los 14 centros escolares, ha hecho posible que los resultados sean numerosos, ricos en matices y un significativo ejemplo de la juventud inmigrada que tenemos en la ciudad.

La estructura del apartado sigue la del análisis efectuado, de forma que vamos a resaltar los principales hallazgos de este estudio primero en materia de comunicación y utilización del idioma y a continuación acerca de las relaciones familiares existentes, de las aspiraciones, expectativas y experiencias de discriminación, la relación con el sistema escolar, el autopoicionamiento identitario que presentan los jóvenes, las relaciones con sus iguales, las diferencias percibidas entre las formas de vivir en sus países con relación a la de España. Para terminar se hace un breve análisis de las observaciones llevadas a cabo en los centros escolares donde se encuentran asistiendo los y las jóvenes analizados.

Comenzamos estas conclusiones haciendo mención al importante aspecto del papel del idioma en la integración social de las personas en sociedades que no son las suyas de origen. En general, las dificultades en la comunicación son consecuencia directa del grado de conocimiento y uso del o de los idiomas oficiales de las sociedades de destino. En nuestro caso, el castellano y el valenciano tienen un seguimiento muy diferente. Para los jóvenes objeto del presente estudio, el conocimiento y uso del castellano no tiene dificultades, bien porque son castellano-parlantes de origen o porque se han socializado en nuestra sociedad desde edades tempranas. El caso del valenciano es diferente, lo conocen pero su uso se circunscribe a las obligaciones escolares.

En el caso de los padres castellano parlantes, el idioma español es también la lengua materna lo que hace que no suponga problema para ellos salvo en el caso de algunos modismos, giros, acentos..., etc. En el caso de las familias no castellano parlantes, esta circunstancia sí produce más dificultades. De hecho, algunos padres y madres precisan

ayuda para relacionarse con naturalidad en nuestra sociedad y son sobre todo sus hijos e hijas los que prestan esa ayuda.

Algunas familias han planteado su preocupación acerca de la pérdida del conocimiento de la lengua de origen por parte de sus hijos, consecuencia de la inmersión lingüística en nuestra sociedad, a la que los propios padres y madres han contribuido. Solo muy excepcionalmente, algunas familias hacen el esfuerzo de mantener el uso de la lengua y cultura de origen, como es el caso de las familias búlgaras.

En el uso del valenciano es donde más dificultades existen. Para las familias, padres y madres, sobre todo las no castellano parlantes, supone una dificultad añadida al necesario aprendizaje del idioma como instrumento vehicular de comunicación en la sociedad de destino. Para los hijos e hijas, es una obligación en el ámbito escolar, pero no supone más dificultad que un factor más en el currículo escolar. No lo usan en sus relaciones personales, con iguales, ni con compañeros de colegio fuera de éste. Simplemente, reproducen lo que ocurre en su entorno, en la ciudad de Valencia, es decir, un uso muy limitado y circunscrito a determinadas normativas.

Las relaciones familiares del grupo de jóvenes estudiado no resaltan por su conflictividad. Son las relaciones típicas que se producen en la preadolescencia y adolescencia de todos y todas los jóvenes con sus padres: signos de rebeldía y deseo de protagonismo a la vez que necesidad de comprensión, afecto y, en la mayoría de las ocasiones, un claro reconocimiento de cariño y amor por los padres, sobre todo por las madres, hacia las que se hace mención especial por varios jóvenes, especialmente en el caso de monoparentalidad familiar, situación que se produce en una alta proporción entre estas familias.

La concepción de familia que tienen estos jóvenes es de grupo extenso, por diferencia con las familias españolas en las que es más general la estructura propia de la familia nuclear; no pueden deslindar a familiares lejanos de la idea de familia como grupo amplio de referencia, de hecho otras relaciones de amistad vienen a compensar la lejanía que sienten de sus familiares más cercanos. La relación con estos miembros de la familia que se encuentran lejos aunque no pertenezcan a los primeros grados de parentesco por

consanguinidad o afinidad, es estrecha; las nuevas tecnologías son muy utilizadas, tanto por hijos e hijas como por padres y madres, en estas relaciones.

Las familias monomarentales, numerosas en este colectivo sobre todo en las latinoamericanas, y también en este estudio, son muy apoyadas por el resto de familiares. Es de destacar que los hijos e hijas de estas familias, valoran especialmente a sus madres, por el esfuerzo que les reconocen hacen para sacar adelante solas a sus hijos.

Para las y los jóvenes de edades todavía tempranas como las que presentan en este estudio, el tiempo libre es un espacio para pasarlo en familia. Es cierto que esto ocurre en las edades más bajas, y en mayor grado a chicas que a chicos. Tónica general de todos los jóvenes, extranjeros o autóctonos.

Los mayores conflictos familiares que se producen entre padres e hijos vienen motivados por las salidas, los horarios, el control de los estudios y el uso de los teléfonos móviles o Internet. Como puede observarse son asuntos que pueden afectar de forma general a todas las familias con hijos adolescentes. Sí es cierto que se detecta una cierta influencia de la situación de crisis, y el consiguiente empeoramiento de la economía familiar, en los conflictos con los hijos, ya que se pide de éstos más colaboración y los recursos familiares se ven limitados.

Las aspiraciones que los jóvenes y sus padres tienen respecto al futuro no siempre son coincidentes, pero sí se percibe una mayor ambición por parte de los padres y madres que por sus propios hijos e hijas, quizá demasiado jóvenes para plantearse cuestiones de futuro. La situación de crisis económica que nuestra sociedad atraviesa influye decisivamente al analizar las aspiraciones y las expectativas de futuro, ya que la precariedad y las dificultades laborales hacen temer por parte de muchas familias, que las aspiraciones que tenían no puedan hacerse realidad. En cualquier caso, sí se ha hecho patente que un factor importante en las aspiraciones de las familias es el tiempo que llevan viviendo en España, de forma que las que más tiempo llevan aquí demuestran unas expectativas más ambiciosas.

El nivel de autoestima que presentan los jóvenes analizados sigue las pautas generales de los chicos y chicas de esos grupos de edad; el factor que más prima en este sentido es el

de la necesidad de aceptación y valoración que precisan de su propio grupo de iguales. Por ello, el factor de la apariencia física se presenta como determinante en su autovaloración (el exceso de peso, por ejemplo, o el color de la piel). También por ello, la autoestima de las chicas tiende a ser más baja que la de los chicos en estas edades.

Unido a ello, el sentimiento de discriminación que pueden presentar también está unido a ese factor externo físico, de forma que se ha podido establecer un nivel más alto de sensación de estar o ser discriminado o haber sufrido situaciones de desventaja o trato diferente en los casos de jóvenes con diferencias físicas étnicas visibles (tono de la piel, rasgos faciales...). En el grupo estudiado de padres e hijos, los sentimientos de discriminación son frecuentes, los padres tratan de minimizarlos como estrategia de integración para sus hijos. Aumentan en las situaciones de crisis y los padres lo relacionan directamente con la posible competencia laboral que los españoles temen de la población extranjera.

En principio, y salvo algunas excepciones, los actos de discriminación sufridos suelen ser verbales, pocas veces van acompañados de violencia física. En el caso de los jóvenes, suelen producirse en el centro escolar, directamente de sus compañeros, o en la calle de forma más anónima. Lo que llama la atención, en cualquier caso, es que conociendo la existencia de discriminación o aún habiéndola sufrido directamente, no es un asunto que les preocupe, obsesione u ocupe un lugar importante en sus preocupaciones. Más bien, se asume, sin más, como algo consustancial a su condición de extranjeros.

Con relación al sistema escolar, son generales las buenas opiniones sobre el mismo, tanto por parte de los padres como de sus hijos. Apenas existen en ello voces discordantes, las críticas que se producen, mínimas, apuntan a una menor calidad relativa que en su país, o a un trato más frío y distante hacia los alumnos. Se valoran muy positivamente los programas de apoyo que existen para alumnado extranjero, tanto en centros públicos como concertados y el soporte del profesorado.

Los padres y madres tienen unas altas expectativas acerca del futuro de sus hijos, por lo que apoyan efectivamente a éstos en su vida escolar. Sin embargo, los docentes afirman que el seguimiento que efectúan las familias sobre la evolución de sus hijos muchas veces

es limitado, sobre todo por sus obligaciones laborales y sus amplísimos horarios de trabajo, lo que se ha agudizado en los últimos años con la crisis económica.

Las relaciones en el ámbito escolar entre alumnos y alumnas de diferente procedencia no son especialmente conflictivas; de hecho, en general, no se comenta la existencia de problemas relacionales concretos ni de comportamiento. En general se conocen y respetan las normas internas. Lo que parece que se produce, confirmado esto también en las observaciones llevadas a cabo en los propios centros escolares, es más una coexistencia que una convivencia, pero en cualquier caso tranquila. Los grupos diferenciados por nacionalidad o procedencia se dan más en los colegios públicos que en los concertados, lo que correlaciona con el mayor número de alumnado extranjero en los públicos. La variable sexo es la que explica más los grupos que se producen, no tanto la procedencia, y en el caso de los chicos latinoamericanos el deporte es el nexo de unión indiscutible.

En cuanto a las creencias religiosas de las familias entrevistadas, hay que destacar que prácticamente todas manifiestan fuertes sentimientos religiosos, no todos seguidos de la observancia de la práctica de sus ritos. En cualquier caso, todas las familias unen las creencias religiosas con sus culturas y costumbres, de forma que la práctica religiosa se considera como una actividad familiar más, que cuidan y fomentan sobre todo las figuras femeninas de la familia (madres, abuelas...). También la religión es para estas familias, una fuente de valores que defienden y que tratan de inculcar a sus hijos, sobre todo entre las familias latinoamericanas.

Es de resaltar una diferencia en el planteamiento religioso de padres e hijos, hacia una mayor secularización en el caso de éstos últimos, salvo casos aislados, por ejemplo el de un joven musulmán. Sin embargo, esta diferencia no es motivo de conflicto en las familias: los padres dejan libertad a sus hijos en este terreno, respetando sus opiniones.

El proceso de secularización que es visible en estas familias es muy similar al que se ha producido en nuestras sociedades, de forma que parece un indicador de integración a los modos de vida de la sociedad española.

En los centros escolares se trata de trabajar las peculiaridades religiosas del alumnado; de forma más abierta en los centros públicos (integran la materia en otras asignaturas,

estudian *todas* las religiones...), frente a los colegios concertados religiosos en los que reivindican el estudio exclusivo de la religión católica.

Todos estos factores anteriores influyen en la valoración del autoposicionamiento identitario de los y las jóvenes y de las expectativas de futuro que tienen. Hemos podido observar que el factor que influye en una mayor identificación con la sociedad española es el tiempo que llevan viviendo en España o el haber nacido aquí (generación 1.5 ó 2). De forma que los que más tiempo llevan en España o son nacidos aquí, son los que más se autoidentifican como españoles. Sus padres, en cambio se sienten mayoritariamente de sus países de origen, al margen del tiempo que lleven viviendo en España.

Otros factores que influyen son las experiencias de discriminación por las que hayan pasado, el grado de coherencia familiar que presenten y la influencia de sus amistades. Estos dos últimos factores pueden entrar en contradicción y generar algún tipo de conflicto identitario. De hecho la doble identificación que se produce en ellos (ser originario de un lugar distinto al que has nacido o donde has crecido) puede ser una fuente de controversia, pero también puede ser visto, como algunas familias han afirmado, como una oportunidad de enriquecimiento personal.

Unido esto a las expectativas de futuro, la correspondencia se produce en que claramente quienes en mayor medida piensan seguir viviendo en España son los jóvenes, en proporción muy mayoritaria, que más tiempo llevan viviendo aquí. Quienes piensan volver a sus países de origen, los menos, lo hacen muy influenciados por sus familias, y con la idea de poder contribuir a la mejora de las condiciones de esas sociedades. Por último, existe la posibilidad de marchar a otro país distinto, en el que se den mejores condiciones para sus planes de futuro. En el grupo de jóvenes que se plantean esta eventualidad pesa poderosamente la situación de crisis en la que se encuentra España.

Como hemos comentado anteriormente, en la época de la adolescencia la influencia de los iguales es fundamental. Sus relaciones se establecen con amigos y amigas de todo tipo; de hecho, solo una cuarta parte de los jóvenes a los que hemos tenido acceso, se relaciona solo con amigos de su misma nacionalidad. Los otros jóvenes con los que se relacionan en general, no siempre pertenecen a su mismo centro escolar, sino que salen de un espectro más amplio: el barrio, otros colegios a los que han podido acudir, Fallas,

actividades extraescolares, deportivas... y sobre todo amistades de su propia familia. Esto es lo que posibilita unas relaciones amplias y diversas. De todos modos, las relaciones más estrechas las establecen con jóvenes de su misma procedencia.

En las actividades de ocio, es clara la diferenciación que se produce respecto al género: las chicas se reúnen entre ellas para pasear, charlar y comprar, sobre todo en los centros comerciales. Los chicos, en cambio, tienen más aficiones comunes de tipo deportivo. En todo caso, el deporte y la música son los hobbies preferidos a estas edades, y en esto los jóvenes objeto de este estudio coinciden con el resto.

Los padres viven con preocupación la influencia de las amistades, por lo que pueden tener de negativo. Hay que tener en cuenta que muchas veces pueden tener más autoridad sobre sus deseos que la de los propios padres. Los horarios, las salidas y la utilización de las nuevas tecnologías concentran los puntos más conflictivos en las relaciones padres-hijos.

En general, todas las familias entrevistadas tienen un proyecto migratorio de tipo económico, aunque hay algunas que tienen también problemas políticos en sus países y esto ha reforzado su decisión de buscar mejores oportunidades en otros lugares del mundo. Estos procesos les hacen vivir de una forma diferente y las familias perciben diferencias apreciables entre sus países y nuestra sociedad.

Unas de las más importantes son las que tienen que ver con la situación general de los diferentes países: mejor situación económica aquí, aun en situación de crisis y mayor nivel de seguridad ciudadana en las calles. A esto hay que añadir mayores derechos para las personas en España, por ejemplo los relacionados con la libertad de expresión o la participación política.

De los discursos de las familias sobresalen unos rasgos diferenciadores entre las sociedades de origen y la sociedad española, por ejemplo una socialización de tipo más tradicional, un mayor peso de la tradición y la religión, y reservas hacia modos de nuestra sociedad como la generalización del divorcio.

Con arreglo a las relaciones familiares, las diferencias que subrayan las familias y sus hijos e hijas son importantes, pero en general parecen valorar más las formas familiares suyas que las que se dan en España. Por ejemplo, consideran que aquí los padres son mucho más permisivos con los hijos, lo que supone a la larga que éstos son menos respetuosos con sus padres. Los padres y madres tienen un trato más cálido en sus sociedades de origen y a la vez un mayor y estricto control de los hijos. Este factor puede ser motivo de conflicto ya que dificulta la socialización en condiciones de igualdad con los amigos y amigas españoles. En general, perciben las relaciones familiares como más frías y distantes en España. En sus países las familias están más inmersas en tradiciones y formas de vida más antiguas (familia extensa frente a la familia nuclear europea), especialmente en familias árabes o africanas.

Una diferencia considerable es la que expresan relacionada con la situación de la mujer. El apego a valores tradicionales de las sociedades de origen hace que la evolución hacia la igualdad de derechos y de trato no sea igual que en nuestras sociedades, por ello las mujeres, madres de estas familias, destacan la diferencia respecto a sus países: las mujeres peor consideradas, relegadas al ámbito familiar y a las tareas propias de la crianza de los hijos y del cuidado del hogar, y, especialmente las mujeres árabes, con menores derechos, por ejemplo respecto a la educación.

Concluyendo podemos afirmar que no se perciben indicadores de falta de integración entre los y las jóvenes analizados. Es cierto que las experiencias o conocimiento de situaciones de discriminación son numerosas, pero éstas han sido bien manejadas por las familias y no parecen haber repercutido directamente en sus hijos hasta el momento. Algo más de la mitad de los chicos y chicas dicen sentirse españoles o a la vez, de sus países de origen y españoles (23 de los 39 jóvenes), proporción similar a las encontradas en otras investigaciones⁹³. El factor que más influye en este indicador es el tiempo que llevan viviendo en España, por lo que es un resultado que tenderá a aumentar en el futuro si siguen en nuestro país.

Tampoco la religión, problema que ha suscitado en los últimos años muchos temores sobre la influencia que puede tener en el nivel de integración de jóvenes en las sociedades occidentales, parece tener en este grupo una especial importancia. Solo un joven destaca

⁹³ En el texto de R. Aparicio y A. Portes (2014). *Creecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Colección Estudios Sociales, núm. 38. Obra social La Caixa. Barcelona, se da exactamente el dato de que “la mitad de los hijos de inmigrantes se identifican como españoles.” (pag. 192).

por su nivel de religiosidad, incluso superior al de sus padres. Todos los demás, en general, presentan un mayor nivel de secularización en sus planteamientos que sus padres, pero tampoco esto plantea un problema o conflicto ni en el ámbito familiar ni en el social.

Las diferencias que los jóvenes y sus familias perciben respecto a sus países, son positivas respecto a la situación económica, aun en una situación de crisis como la que atravesamos, y de seguridad. En el aspecto familiar, se valoran más positivamente los hábitos, costumbres y modos familiares de sus países. Por ello las familias tratan de mantener sus rasgos culturales en el ámbito privado a la vez que hacen los esfuerzos necesarios por ayudar a sus hijos e hijas a integrarse adecuadamente en nuestra sociedad.

8.- PROPUESTAS

Haremos en este capítulo una serie de aportaciones a modo de recomendaciones a la luz del análisis y las conclusiones anteriores. Aunque ya hemos dicho que el nivel de integración de los chicos y chicas objeto de este estudio es positivo, hay elementos que alertan acerca de posibles puntos de atención que requieren medidas a adoptar para mejorar en lo posible las condiciones de vida que rodean a estos jóvenes y a sus familias y la integración actual y futura que es deseable se produzca entre las personas extranjeras y las autóctonas en esta sociedad.

En el ámbito escolar es importante proporcionar apoyo efectivo al alumnado extranjero, tanto en lo referente a la lengua, como en programas de refuerzo educativo en los primeros cursos de la escolarización y especialmente para los alumnos y alumnas no castellano parlantes. Esta competencia corresponde a la comunidad autónoma que es quien determina los recursos educativos para los centros escolares de titularidad pública y centros privados concertados, y define los contenidos curriculares correspondientes a cada ciclo educativo.

De esta manera, es importante también señalar respecto de la enseñanza de la religión en la escuela, que ésta debe ser inclusiva de todas las creencias y planteamientos religiosos, y es el lugar en el que con mayor facilidad pueden llevarse a cabo acciones de información de las distintas religiones y de normalización de las distintas perspectivas de creencias religiosas que profesan algunas personas y comunidades.

Por otro parte, basándonos en los datos de escolarización de población extranjera en centros escolares públicos y privados concertados, advertimos diferencias significativas en los porcentajes de alumnado extranjero, mayor en los primeros que en los segundos, por lo que convendría introducir criterios en la asignación de centro escolar que permitan equilibrar el reparto porcentual del alumnado extranjero. Aunque no parece que a la vista de los datos del estudio, esta diferencia porcentual incida decisivamente en la integración de los y las jóvenes y en las conductas discriminatorias hacia ellos por parte del resto del alumnado, pero si parece conveniente equilibrar la distribución del alumnado por centros de manera que se facilite la convivencia en ellos y se pueda promover una mayor diversidad en la formación de los grupos de referencia.

En esta línea, es conveniente introducir en el curriculum escolar de los centros educativos, como materia transversal, contenidos educativos que refuercen lo positivo de la diversidad cultural, favorezcan la convivencia en las aulas y minimicen la incidencia de conductas discriminatorias, racistas o xenófobas. El estudio pone de manifiesto la existencia de una coexistencia pacífica, exenta de conflictividad especialmente significativa, pero no se trata de una verdadera convivencia social intercultural en los centros escolares.

Además, la institución escolar, como se puede extraer del estudio, goza de prestigio entre la población de procedencia inmigrante, por lo que, aunque sea como complemento ajeno a la formación reglada, puede albergar actividades formativas para las alumnas y alumnos de origen inmigrante y sus padres, que faciliten la integración y la percepción de que la sociedad valenciana toma en cuenta sus necesidades de forma central y no residual. Nos referimos con ello, por ejemplo, a proyectos de formación en lengua castellana y valenciana para padres que lo precisen (en aulas de colegios e institutos frente a locales de asociaciones dedicadas a la acción social pro inmigrantes y otros colectivos) y a la formación en lengua y cultura de origen de las comunidades inmigrantes de que se trate. El Ayuntamiento de Valencia podría desarrollar proyectos de este tipo en colaboración con entidades de apoyo a la inmigración y asociaciones de inmigrantes que tengan capacidad para ello, planificando dichas acciones para que puedan constituirse como elementos facilitadores e integradores de las familias de origen inmigrante en las comunidades educativas.

Por otra parte, las expectativas de futuro de los y las jóvenes relacionadas con el desarrollo de estudios y formación deben ser garantizadas, de forma que ningún o ninguna joven deje de estudiar por motivos económicos, independientemente de que su origen sea migratorio o autóctono. Desde ese punto de vista, es necesario apoyar todas las iniciativas políticas y del tejido asociativo que apoyen objetivos de igualdad de oportunidades y de acceso a la educación en todos los niveles.

La lucha contra la discriminación de las personas extranjeras o de origen migratorio debe ser prioritaria para todas las administraciones públicas. Las situaciones de trato diferente o vejatorio existen, son numerosas, se encuentran en nuestra vida cotidiana. Es conveniente clarificar la forma de denunciar las conductas manifiestas de discriminación racista y xenófoba, así como incrementar la intervención socioeducativa contra las actitudes racistas y xenófobas latentes, con programas no puntuales sino sostenidos, transversales, que impregnen la vida de las instituciones vinculadas a la juventud (educativas, asociativas, deportivas, etc).

Hay que tener en cuenta que el plus de oportunidad que tienen estos jóvenes que viven en España pero tienen su origen en otro lugar, debe ser valorado. El hecho de que tenga contacto con dos países, dos tipos de sociedad y culturas diferentes, debe suponer siempre una circunstancia favorable, un enriquecimiento, no una dificultad ni una excusa para la merma de sus derechos. Si esta visión positiva de su realidad pudiera generalizarse en sus propios colectivos y también en nuestra sociedad, los principales obstáculos para su aceptación dejarían de tener sentido.

Sin embargo, hay que prever, y la experiencia de países con una historia de inmigración más prolongada que la nuestra nos obliga a ello, las dificultades y problemas de identidad que pueden atravesar algunos jóvenes, quizá de modo especial parte de la llamada generación 1.5, que se socializaron durante su infancia y, en algunos casos, preadolescencia, en su país de origen, con la ausencia de sus padres, o de alguno de ellos (que migraron primero) y que después han tenido que adaptarse a una nueva sociedad, una nueva escuela y, en ocasiones, a una nueva composición familiar, con estrecheces y dificultades socioeconómicas, sin que todo esto fuera fruto de su elección. Ello debiera motivar una decidida línea de acción inclusiva y preventiva por parte de la política municipal de juventud, que implique a las áreas de juventud, inmigración, deportes y cultura, y que prevenga que los jóvenes con este tipo de dificultades encuentren alivio a las mismas vinculándose a identidades resistentes y hostiles hacia la sociedad donde viven.

La finalidad debe ser la consecución de una sociedad integrada y cohesionada, y en ello la sociedad civil, asociaciones, fundaciones, grupos de defensa de personas extranjeras, etc., tienen un papel fundamental, junto, lógicamente a las administraciones públicas. Dentro de éstas, las locales, por el hecho de ser instancias más cercanas a la ciudadanía, pueden establecer redes público-privadas que aborden con mayor eficacia el trabajo hacia unas perspectivas inclusivas e integradoras.

En este sentido las políticas públicas municipales deben orientarse hacia la eliminación de las barreras que dificulten o limiten el acceso de la población inmigrada a los diferentes sistemas de protección social y que éste se efectúe en condiciones de igualdad para permitir su plena participación en la vida política, económica, cultural y social de la ciudad.

Poner en valor la diversidad que aportan a nuestra sociedad los diferentes bagajes culturales de las comunidades de personas inmigradas existentes en la ciudad, debe ser

otro de los objetivos de las políticas públicas. Esta riqueza debe ser visibilizada, valorada positivamente e incorporada a la vida cultural de la ciudad.

Por último, queremos hacer mención especial a la situación de las mujeres en estos grupos de personas de origen inmigrado en nuestra sociedad, tanto jóvenes como adultas. De sus discursos se desprende la diferencia de trato que reciben por influencia de sus respectivas culturas, menos avanzadas en el ámbito de la igualdad que nuestra propia sociedad, aunque tampoco en ésta se ha conseguido una equiparación absoluta entre mujeres y hombres. Con objeto de conseguir la igualdad de trato, consideración y derechos, es necesario realizar acciones de prevención y atención a la discriminación que pueden padecer las mujeres, jóvenes o adultas.

9.- BIBLIOGRAFÍA

APARICIO, R. (dir.) y TORNOS, A. (2001). *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

APARICIO, R. y TORNOS, A. (2006). *La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración: factores, metas, transformaciones identitarias*, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Madrid

APARICIO, Gómez, Rosa (2007). *Las Segundas Generaciones de Origen Inmigrante: ¿Asimilación o Integración?* En Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Nº 10. Año III.

APARICIO, R, PORTES, A., y HALLER, W. (2009), *La Segunda Generación en Barcelona: un Estudio Longitudinal*, Universidad Pontificia de Comillas

APARICIO R.; PORTES, A.; HALLER W.; VICKSTROM E. (2011), *Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España*, REIS 134, abril-junio 2011,

APARICIO, R. y PORTES, A. (2014). *Creecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Colección Estudios Sociales, núm. 38. Obra social La Caixa. Barcelona.

BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México DF.

BEAUCHEMIN, C.; HAMEL, C. Y SIMON, P. (2010): *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, París, Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

BELL, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid, Alianza Editorial.

BERGER, P. L. (1971). *El dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires, Amorrortu.

BUENO, J. R. y BELDA, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Universidad de Valencia.

BUMKRANT, R. y COUSINEAU, A. (1975), *Informational and Normative Social Influence in Buyer Behaviour*, *Journal of Consumer Research*, 2, 206-215.

CACHÓN, L. (2005). *Discriminación étnica en el mercado laboral*. En Puntos de Vista, núm. 5. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Ayuntamiento de Madrid.

CASTEL, R. (2010): *La discriminación negativa, ¿ciudadanos o indígenas?*, Barcelona, Hacer Editorial.

CEBOLLA, H. (2014). *Inmigración y Educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de inmigrantes*. En Arango, J, Moya, D. y Oliver, J., *Inmigración y emigración: mitos y realidades*, pp. 163-183. Anuario de la Inmigración en España 2013, edición 2014.

CISNEROS, P. (2004). *Análisis sociológico de la juventud española actual*. En *Revistas Docencia e Investigación de la Universidad de Castilla- La Mancha*, Año XXIX - Enero/Diciembre de 2004 - 2ª Época. Número 4 (versión digital).

CUCÓ, J. (2004). *Antropología urbana*, Barcelona, Ariel, p. 244

COLECTIVO IOÉ (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las inmigraciones desde España*. Universitat de València. Patronat Sud-Nord. Col·lecció oberta.

COLECTIVO IOÉ (2008). *Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos*. En *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, Madrid: CIP-Ecosocial, FUHEM, 2008. N° 103. 2008. Páginas 95-104

Comisión Europea (2012). *Glosario 2.0 sobre migración y asilo*. Red Europea de Migraciones.

DIEZ, J, y RAMÍREZ, MJ. (2001). *La inmigración en España. Una década de investigaciones*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

EUROSTAT:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/data/main_tables (a fecha 20-10-14)

EUROsociAL:

<http://www.eurosoci-al.eu/eurosoci-al/que-hacemos/cohesion-social> (a fecha 5-7-14)

FRASER, N. y AXEL H. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?, España*, Ediciones Morata S.L.

GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa, S.A. Barcelona

GIMÉNEZ C. (2005). "Conceptualización y sugerencias para la praxis". En Puntos de Vista Cuadernos Observatorio de las migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid. Núm. 1 año1- abril/mayo 2005.

HECKMANN, F. (2008). *Relaciones intergrupales en la ciudad: Fundamentos científico-sociales del diálogo intercultural*. Foro europeo de estudios migratorios (efms). Instituto de la Universidad de Bamberg. Alemania.

ÍÑIGUEZ, L. (ed.) (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, UOC.

JORDAN, J. A. (1998). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona.

LAHIRE, B. (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*. En Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, 2007, núm. 16

LUCKMANN, T. (1973). *La religión invisible*, Salamanca: Sígueme.

MARSHALL, T. H. (1997). *Ciudadanía y clase social*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 77, pp.297 – 344

MARCUSE, H. (2010). *El hombre unidimensional*, p. 43, Barcelona, Ariel

MAKARAN, G. (2008): *Identidad étnica y nacional en Bolivia a finales del siglo XX*, México, Revista de Estudios Latinoamericanos, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, núm. 46, pp.41-76.

MERLOS, A. (2009). *El islamismo como amenaza ideológica a las sociedades abiertas europeas*. Fundación Iberoamericana Europa, Comunidad de Madrid.

MERTON, R. (1980): *Teoría y estructura sociales. Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Organización Mundial de la Salud (OMS), (2010). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) o Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados*.

Organización Internacional para las Migraciones (2006): *Fundamentos de Gestión de la Inmigración*, Vol. 3, sección 3.6. En:
http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/books/benin_initiative/EMM_SP_vol3_part1.pdf (A fecha 13-08-2014).

OLIVER, J., *Inmigración y emigración: mitos y realidades*, pp. 163-183. Anuario de la Inmigración en España 2013, edición 2014.

Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Revista Puntos de Vista (Abril/mayo 2005) núm. 1

RETORILLO, A., OVEJERO, A., CRUZ, F., LUCAS, S., ARIAS, B. (2006). *Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo*, en: Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo, núm. 7, Valladolid, Universidad de Valladolid

REA, A. Y TRIPIER, M. (2009). *Sociología de la inmigración*, Barcelona, Hacer Editorial

RUMBAUT, R.G. *The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants*. *International Migrations Review*, 28, 748-794.

SAYAD, A. (1994). *La double absence*, Paris, Seuil, p.307

TORRES, F. (2009). *Adolescentes inmigrantes y sociabilidad segmentada en Murcia: hijos de inmigrantes, sociabilidad informal y contexto local*. En: XVII Congreso de Estudios Vascos (18-19-20 noviembre de 2009): "Innovación para el progreso social sostenible". Vitoria-Gasteiz: Eusko Ikaskuntza - Sociedad de Estudios Vascos

TORRES, F. (2005). *Àmbit urbà, sociabilitat i inserció social dels immigrants. El cas de Russafa* (València), Tesis doctoral, Universitat de València.

URTEAGA, E. *Los modelos de integración en Europa*, *Nómadas*. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 2010, Vol.26 núm. 2.

ANEXOS

I - GUIONES DE LAS ENTREVISTAS

Guión de entrevista a jóvenes hijos e hijas de familias inmigrantes

0. Ficha de entrevista

Fecha de la entrevista	
Lugar de la entrevista	
Nombre del centro	
Persona de contacto	
Teléfono de contacto	
Duración de la entrevista	
Entrevistador	
Observaciones:	

1. Características demográficas

TITULARIDAD DEL CENTRO	
SEXO	
AÑO ESCOLAR	
EDAD	
LUGAR DE NACIMIENTO	
AÑO DE LLEGADA (para los/as nacidos en el extranjero)	

AÑOS DE RESIDENCIA EN ESPAÑA (para los/as nacidos en el extranjero)	
ESTRUCTURA FAMILIAR (padre y madre; madre sola o acompañada; otros)	
PERSONAS QUE VIVEN EN EL HOGAR (excluyendo padres)	
HERMANOS Y HERMANAS EN EL HOGAR	

2. Conocimiento de lenguas

- Idioma que posee y conocimiento del castellano y el valenciano
- Problemas con el valenciano en escuela, otros compañeros...
- Lengua que utiliza en las relaciones familiares y en las relaciones sociales
- El idioma como obstáculo para estudiar, aprobar, comunicarse...

3. Relaciones intergeneracionales

- Forma de pasar el tiempo libre con los padres o familia y amigos de éstos
- Diferencias entre estas pautas y las de las familias españolas
- Valoración sobre la relación con sus padres
- Existencia de conflictos familiares, cómo se resuelven
- Sensación de la valoración que tienen de él/ella en casa.

4. Aspiraciones, expectativas, autoestima y percepciones de discriminación

- Aspiraciones de cara al futuro: estudiar, trabajar
- Diferencias entre expectativas y posibilidades reales: estudio, trabajo
- Si no lo tiene claro, su futuro lo siente relacionado con ser: obrero, técnico informático, gerente de empresa, dependiente, asistente social, ingeniero, profesor, médico, oficinista, abogado, u otro.
- Hábitos de estudio, deberes, ocio, uso de redes sociales, móvil...
- Nivel de satisfacción con uno mismo, virtudes y defectos
- Percepción de ser igual que los demás
- Percepción de ser discriminado por los demás
- Percepción de que existe discriminación hacia las personas inmigrantes en la ciudad. Coincide o no esta percepción con la de sus padres.

5. Calidad de la enseñanza y entorno escolar

- Valoración de la enseñanza que recibe y del centro escolar
- Relación entre el profesorado y los alumnos, solución de conflictos
- Nivel de conocimiento de las normas del centro
- Existencia o no de grupos diferenciados en el centro: por sexo, por nacionalidad..., conflictos entre los grupos.

6. Religión

- Religión que profesa
- Valoración de su nivel de religiosidad, y el de sus padres o familia. Creyentes / practicantes.
- Consideración de la importancia de la religión en su vida, y en la de sus padres. Conflicto entre ambos.

7. Nacionalidad

- Se siente más X que español/a, porque?
- Dónde querría vivir y trabajar en el futuro. Y las de su familia.

8. Amistades

- Amigos/as que tiene, su nacionalidad, de otras familias extranjeras, del colegio...
- Gustos y expectativas que se comparten con ellos.
- A qué se dedican cuando están juntos.

9. Actitudes hacia España

- Diferencia entre la forma de vivir en España y en su país
- Diferencias entre las formas en que las familias se relacionan
- Experiencias en las que se ha podido sentir en desventaja: acudir a alguna institución, correos, la policía...
- Oportunidades en España: las mismas que los españoles o no
- Trato que reciben de la población española.
- Sentimiento de igualdad o desventaja en España.

Algo que quisiera añadir y no se le hubiera preguntado.

Guión de entrevista a padres y madres de los jóvenes inmigrantes

0. Ficha de entrevista

Fecha de la entrevista	
Lugar de la entrevista	
Nombre del centro al que pertenece el hijo/a	
Persona de contacto	
Teléfono de contacto	
Duración de la entrevista	
Entrevistador	
Observaciones:	

1. Características socio demográficas

TITULARIDAD DEL CENTRO DEL HIJO/A	
SEXO	
EDAD	
PROFESIÓN	
ESTUDIOS TERMINADOS	

LUGAR DE NACIMIENTO	
AÑO DE LLEGADA (para los/as nacidos en el extranjero)	
AÑOS DE RESIDENCIA EN ESPAÑA (para los/as nacidos en el extranjero)	
SITUACIÓN LEGAL	
ESTRUCTURA FAMILIAR (padre y madre; madre sola o acompañada; otros)	
PERSONAS QUE VIVEN EN EL HOGAR (excluyendo padres y madres)	
HIJOS E HIJAS EN EL HOGAR	

2. **Conocimiento de lenguas**

- Idioma que poseen y conocimiento del castellano y el valenciano
- Lengua que utilizan en las relaciones familiares y en las relaciones sociales
- Consideración del idioma como obstáculo para estudiar, aprobar, comunicarse...para su hijo/a
- Ha tenido que ayudar en el lenguaje a su hijo, o el/a han tenido que ayudarles a ustedes.

3. **Relaciones intergeneracionales**

- Opinión sobre las forma de pasar el tiempo libre de su hijo/a
- Diferencias entre las pautas de su hijo respecto a las de otros jóvenes españoles
- Valoración sobre la relación que mantiene con sus hijo/a
- Existencia de conflictos familiares, cómo se resuelven
- Ayuda que le prestan a su hijo/a en los deberes escolares, en su educación

4. **Aspiraciones, expectativas, autoestima y percepciones de discriminación**

- Aspiraciones de cara al futuro de sus hijos/as: estudiar, trabajar
- Diferencias entre expectativas y posibilidades reales de su hijo/a: estudio, trabajo
- Si no lo tiene claro, el futuro de su hijo/a lo siente relacionado con ser: obrero, técnico informático, gerente de empresa, dependiente, asistente social, ingeniero, profesor, médico, oficinista, abogado, u otro.
- Hábitos de estudio, deberes, ocio, uso de redes sociales, móvil... de su hijo/a

- Opinión sobre el nivel de satisfacción de su hijo/a consigo mismos, virtudes y defectos
 - Opinión sobre que su hijo/a se sienta igual o discriminado por los demás
 - Sensación de los padres de sentirse discriminados
 - Percepción de que existe discriminación hacia las personas inmigrantes en la ciudad y si esto se mantendrá en el futuro.
5. **Calidad de la enseñanza y entorno escolar**
- Valoración de la enseñanza que recibe au hijo y del centro escolar
 - Relación entre el profesorado y los alumnos, solución de conflictos
 - Nivel de conocimiento de las normas del centro
 - Existencia o no de grupos diferenciados en el centro: por sexo, por nacionalidad..., conflictos entre los grupos.
6. **Religión**
- Religión que profesa
 - Valoración de su nivel de religiosidad, y el de su hijo/a. Creyentes / practicantes.
 - Consideración de la importancia de la religión en su vida, y en la de su hijo/a
 - Conflicto entre ambos.
7. **Nacionalidad**
- Opinión sobre si su hijo/a Se siente más X que español/a, porqué?
 - Dónde querría vivir y trabajar en el futuro. Y su hijo/a.. Si no coinciden ¿por qué?
8. **Amistades**
- Amigos/as que tiene, su nacionalidad, de otras familias extranjeras, del colegio...
 - Gustos y expectativas que su hijo/a comparten con ellos.
 - A qué se dedican cuando están juntos.
 - Opinión sobre si los amigos influyen en su hijo/a.
9. **Actitudes hacia España**
- Diferencia entre la forma de vivir en España y en su país
 - Diferencias entre las formas en que las familias se relacionan
 - Experiencias en las que se ha podido sentir en desventaja: acudir a alguna institución, correos, la policía...
 - Oportunidades en España: las mismas que los españoles o no. Y su hijo/a.
 - Trato que reciben de la población española. Y su hijo/a.
 - Sentimiento de igualdad o desventaja en España. Y su hijo/a.
- Algo que quisiera añadir y no se le hubiera preguntado.**

Guión de entrevista a profesorado de los centros educativos seleccionados

0. Ficha de entrevista

Fecha de la entrevista	
Lugar de la entrevista	
Nombre del centro	
Titularidad del centro	
- Persona a la que se entrevista - Cargo	
Teléfono de contacto	
Duración de la entrevista	
Entrevistador/a	
Observaciones:	

1. Conocimiento de lenguas

- Opinión sobre si la lengua diferente de la española es una dificultad añadida para el rendimiento escolar
- Procedencia que genera mayores dificultades
- El valenciano como dificultad añadida a lo anterior

2. Aspiraciones, expectativas, autoestima y percepciones de discriminación

- El alumnado extranjero comparte aspiraciones de trabajo, de estudios, como el español
- Posibilidades y dificultades de ambos tipos de alumnado
- Comparten el mismo nivel de autoestima
- El alumnado extranjero se siente diferente del español, discriminado
- Experiencias personales docentes de actos de discriminación: narrar
- Existe o no discriminación hacia el alumnado extranjero

3. Calidad de la enseñanza y entorno escolar

- Opinión sobre si el alumnado extranjero tiene dificultades para alcanzar objetivos académicos
- En este centro existen o no planes o programas para aminorar las dificultades. Explicarlos.
- El alumnado extranjero tiene necesidades mayores de atención que el resto
- El profesorado hace un seguimiento especial en estos casos

- Existencia o no de grupos diferenciados dentro del centro: nacionalidad, dentro de ésta, por sexo.
- Existencia de conflictos en el centro, cómo se abordan
- El alumnado extranjero suele relacionarse sólo entre sí: clases, recreo, salidas...
- Los padres de esos alumnos/as se implican en la educación de sus hijos/as. Dificultades para ayudar en deberes. Diferencias entre procedencias, sexo...
- Los padres valoran la continuidad de sus hijos/as en los estudios.
- Expectativas que los padres albergan para el futuro de sus hijos/as: estudio, trabajo...

4. Religión

- La religión tiene un peso importante en la vida del alumnado extranjero o no. Según nacionalidades
- Influencia de ello en las relaciones con los iguales y con la familia. Conflictos

5. Nacionalidad

- Ese alumnado se siente tan X como español, más o menos. Según nacionalidades.
- Expectativas de cara al futuro: seguir viviendo aquí o en sus países de origen.
- Hay diferencia entre las expectativas de hoy y las de hace unos años (5 por ejemplo) con los inmigrantes de entonces.

6. Amistades

- El alumnado extranjero se relaciona con alumnos españoles o hace grupos propios. Según nacionalidades.
- Esos grupos de amistades influyen en la actitud hacia los estudios, en las expectativas y en las aspiraciones. Según nacionalidades.
- Ha evolucionado esto a lo largo de los últimos años

7. Actitudes hacia España

- Influencia de la cultura de origen en la actitud del alumnado extranjero frente a los estudios.
- Tienen las mismas oportunidades vitales que el español
- Por su experiencia, percibe diferencias de actitudes al alumnado de hace 5 – 10 años por ejemplo.
- Trato que reciben de la población española.
- Cree que se sienten iguales o en desventaja respecto a la población española.

Algo que añadir que no se le haya preguntado

II - Guión de la observación a centros escolares

1. Localización: zonas del patio donde se sitúan los inmigrantes (en grupos mixtos, sólo de inmigrantes, solos...)

2. Indumentaria: igual o diferente a la de los alumnos españoles (de peor calidad, más sucia, típica del país de origen, velo...)

3. Juegos: ¿Juegan a algún juego especial del país de origen? ¿Juegan juntos españoles e inmigrantes? ¿Juegan chicas y chicos inmigrantes, tanto juntos como separados? Actividad alternativa que realizan quienes no participan en los juegos.

4. Conflictos: ¿entre grupos de inmigrantes y de españoles?, ante los conflictos, en general, los apoyos entre los grupos ¿se guían por vínculos de procedencia, de amistad...?

5. Calidad del entorno escolar: infraestructuras y materiales de juego disponibles y evaluación de su estado. Relación de los profesores con los alumnos inmigrantes.

6. Normas del centro escolar: comportamiento respecto a las normas del colegio (desviado o de acuerdo a las normas).

7. Lengua: uso de varias lenguas o no.

III – Listado de los centros escolares seleccionados

Relación de centros escolares que han intervenido en la investigación, según distrito, dirección y alumnado en la ESO

DISTRITO DE RASCANYA

CENTRO ESCOLAR	DIRECCIÓN	C.P.	Alumnado ESO
CC Marni	Padre Viñas, 94	46019	337
IES Orriols	Santiago Rusiñol, s/n	46019	208
IES Rascanya-Antonio Cañuelo	Alfahuir s/n	46019	281

DISTRITO DE LA SAÏDIA

CENTRO ESCOLAR	DIRECCIÓN	C.P.	Alumnado ESO
CC Pío XII	Alboraia, 9	46010	339
IES Benlliure	Convento Carmelitas, 13	46010	401
CC Juan Comenius	Músic Jarque Cuallado 9	46009	310
IES El Clot	Economista Gay, 34	46009	284

DISTRITO DE L'OLIVERETA

CENTRO ESCOLAR	DIRECCIÓN	C.P.	Alumnado ESO
CC Pureza de María	Cid, 142	46014	347
IES Cid Campeador	Guillem Despuig, 8	46018	446
CC Santa María	Tres Cruces, 10	46014	220
IES 26	Casa Misericordia 34	46014	552

DISTRITO DE QUATRE CARRERES

CENTRO ESCOLAR	DIRECCIÓN	C.P.	Alumnado ESO
IES Malilla	Bernardo Morales Sanmartín s/n	46026	488
CC Salesianos-San Juan Bosco	Plata, 10	46013	473
IES Fuente de San Luís	Arabista Ambrosio Huici, 14	46013	363



AJUNTAMENT DE VALÈNCIA

REGIDORIA DE COOPERACIÓ AL DESENVOLUPAMENT I MIGRACIÓ