

La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña

Berta Palou Julián

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

DEPARTAMENTO DE
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA



UNIVERSITAT DE BARCELONA



LA INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD
DE ORIGEN MAGREBÍ EN CATALUÑA
BERTA PALOU JULIÁN
Barcelona, 2010

**DEPARTAMENTO DE
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

PROGRAMA DE DOCTORADO
"CALIDAD EDUCATIVA EN UN MUNDO PLURAL"
(Bienio 2002-2004)

LA INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD DE ORIGEN MAGREBÍ EN CATALUÑA

Realizada por:
BERTA PALOU JULIÁN

Dirigida por:
DRA. M. ÁNGELES MARÍN GRACIA
DRA. MARTA SABARIEGO PUIG

Al Fernando i a la Matilde, els meus comodins
A ti, con quien construimos presente
A tu, la font de la meva energia

Agraïments

A la M^a Ángeles Marín i la Marta Sabariego, directores d'aquesta tesi, per ser les meves mestres socràtiques, per la vostra complementarietat, i sobretot per la vostra constància, rigor i estima.

A tota la meva família, per ajudar-me a ser el que sóc.

A l'Esther Luna, la Pilar Folgueiras i l'Olga González, per la vostra amistat, solidaritat i fidelitat durant aquest temps i més enllà. Al **David**, per donar-me més del que mereixo, ara i sempre.

A les persones que conformen el GREDI –Grup de Recerca en Educació Intercultural- perquè la pertinença a aquest grup em fa saber cap on vaig. El meu reconeixement a les joves companyes, Laia, Angelina i Gemma per la vostra logística, correccions, tecnologia i per pujar-me l'autoestima cada vegada que entro a veure-us.

Als professionals que formen el MIDE, que en algun moment o altre d'aquest llarg procés, m'heu orientat en la recerca. En especial a la Ruth Vilà, per les hores invertides, al Javier Ormazábal, pels seus savis consells, a la Barbara Biglia, per arribar en un moment clau, a la Núria Fuentes per la seva objectiva lectura, i al Francesc Martínez i la Mercedes Torrado per ajudar-me en els inicis de la recerca. També un agraïment a les meves amigues del departament (les Mide Girl's), que endolciu amb el vostre encant particular el dia a dia acadèmic. Al Pepe i la Mercedes, pel suport tècnic prestat i a l'Ana Carla de Almeida pel seu portuguès oportú.

A totes les persones dels Serveis Territorials, de la Inspecció Educativa i del Departament d'Estadística de la Generalitat de Catalunya. A la Ramona (que ja no hi és entre nosaltres), als assessors i assessores LIC, als coordinadors i coordinadores pedagògiques, als caps d'estudi i als tutors d'Aula d'Acollida. Gràcies a tots per haver fet possible la complexa part empírica d'aquesta recerca. Sobretot a l'alumnat, als nois i noies que tan desinteressadament han participat en l'estudi.

A la gent de l'AMERM, del CIEU i de SociNovas, per donar-me l'oportunitat de conèixer altres realitats acadèmiques i socials. A la Catherine Fagundes, Llarella Berrios i M^a Àngels Pavón, per ensenyar-me que era possible arribar-hi. À vous, mes copains du Maroc, Zouliha, Mohamed, Târeq, Houda, Rachid et à tous ces qui m'avez ouvert votre monde.

A l'Ariadna i la Magdala, pels moments viscuts, els que ara vivim i els que encara ens queden per viure. I també a la Gina, la Laura, la Tana i la Fany, per ser les meves "primas" i creure tant en mi. A la Nathalie i la Jèssica, per deixar-me aprendre amb vosaltres a ser mare durant aquest procés tan doblement intens. As minhas amigas do Rio de Janeiro; Dindi, Lu, Jac e Lilia porque apesar da distância eu as sinto muito perto.

I finalment, a tots els meus amics i amigues: Delfí, Sílvia, Mireia, Oriol, Teresa, Sandra, Mònica, Elena, Isabel, Marta, Cristina, Max... pel vostre suport i perquè moltes de les coses que apareixen en aquesta tesi són, de ben segur, fruit de la nostra amistat.

Índice de capítulos

INTRODUCCIÓN	19
Presentación de la tesis	21
Sobre las motivaciones y orígenes de la tesis	22
Antecedentes del estudio	24
Organización del estudio	27
CAPÍTULO 1: LA INMIGRACIÓN EN EL MEDITERRÁNEO Y LAS RESPUESTAS POLÍTICAS	31
Introducción	33
1. Una mirada global al fenómeno de las migraciones	34
1.1. Alianza de civilizaciones versus Choque de civilizaciones	37
2. Europa: un marco amplio	38
2.1. El proceso de construcción europea	38
2.2. Europa hoy	40
2.3. La influencia del partenariado euro-mediterráneo en las políticas de inmigración europeas	42
2.3.1. Las Conferencias EuroMed	43
2.3.2. Políticas europeas en inmigración	45
2.4. Políticas de integración a nivel europeo	47
2.4.1. Revisión de los modelos clásicos de integración	48
2.4.1.1. El modelo francés	48
2.4.1.2. El modelo inglés	50
2.4.1.3. El modelo alemán	50
2.4.1.4. Conclusión general de los modelos	52
3. La inmigración en España	53
3.1. La política de inmigración en España; el reglamento de extranjería	56
3.2. Las políticas de integración en España	60
4. La inmigración en Cataluña	63
4.1. La migración de la población magrebí	65
4.1.1. Presencia marroquí en Cataluña	68
4.1.2. Los jóvenes de origen marroquí	69
4.2. Políticas de inmigración e integración en Cataluña	71
A modo de conclusión	75
CAPÍTULO 2: LA INTEGRACIÓN	77
Introducción	79
1. El concepto de integración	80
2. La ciudadanía que posibilita la integración	87
3. La operativización de la integración en clave educativa	89
4. La integración y sus variables	91
4.1. La dimensión legal de la ciudadanía	91
4.2. La práctica de la ciudadanía intercultural	92
4.2.1. Competencias ciudadanas	92
4.2.2. Participación	94
4.2.3. Identidad cívico- cultural	96
A modo de conclusión	97
CAPÍTULO 3: JÓVENES E INMIGRACIÓN	99
Introducción	101
1. Elementos configurativos de la juventud: identidad y desarrollo moral	102

2. El marco de relaciones clave en la juventud	109
3. La juventud y la inmigración	113
3.1. Los posicionamientos relacionales de los jóvenes de origen inmigrante	117
4. El concepto de “segundas generaciones”: impacto del concepto	120
5. Medidas de intervención para la integración en el marco de la Política Educativa en Cataluña	123
5.1. De la Educación Compensatoria al Pla LIC	123
5.2. Nuevas medidas para nuevos retos	125
A modo de conclusión	133
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	135
Introducción	137
1. Del problema a los objetivos	137
1.1. Preguntas de investigación	138
1.2. Objetivos de la investigación	139
2. Metodología de investigación	141
3. Diseño y fases de la investigación	146
4. Técnicas de recogida de información	151
4.1. Instrumento principal	151
4.2. Estrategias complementarias	153
5. Técnicas de análisis de datos	155
5.1. Pasos previos al análisis de datos	156
5.2. Primer nivel de análisis	158
5.3. Segundo nivel de análisis	159
5.4. Análisis cualitativo	160
6. Rigor científico	162
A modo de conclusión	163
CAPÍTULO 5: PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO	165
Introducción	167
1. Etapas de elaboración del cuestionario	167
2. Primera versión del cuestionario	169
3. Segunda versión del cuestionario	171
4. El cuestionario piloto	174
4.1. Objetivos	174
4.2. Tabla de especificaciones de la versión piloto	175
4.3. Aplicación de la prueba piloto	176
4.4. Descripción de la muestra de la aplicación piloto	177
4.5. Memoria de la aplicación piloto	177
4.6. Análisis de los resultados de la prueba piloto	178
4.7. Principales conclusiones de los resultados del análisis de la prueba piloto	178
4.8. Conclusiones generales de los resultados de la prueba piloto	180
5. Adecuación del cuestionario	181
6. Presentación del cuestionario definitivo	181
6.1. Objetivos del cuestionario definitivo	183
6.2. Preguntas de identificación	183
6.3. Preguntas de contenido	184
A modo de conclusión	191
CAPÍTULO 6: DELIMITACIÓN DE LA POBLACIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO	193
Introducción	195
1. Población y muestra	195
1.1. Delimitación de la población objeto de estudio	195
1.2. Proceso de selección de la muestra	196

1.3. Técnicas de muestreo	198
1.4. Delimitación de la muestra teórica	198
1.5. De la muestra teórica a la muestra práctica	199
2. Acceso a la muestra	200
3. Proceso de aplicación del cuestionario	202
4. Caracterización de la muestra	204
4.1. Distribución geográfica	204
4.2. Sexo, edades y cursos	209
4.3. Procedencia del alumnado	211
4.4. Tiempo y lugares de residencia	212
4.5. Usos idiomáticos	215
4.6. Autopercepción de la Integración	218
4.7. Conclusiones generales de la caracterización de la muestra	219
5. Creación de perfiles para el análisis	220
5.1. Perfil 1: agrupación por origen	221
5.2. Perfil 2: agrupación por percepción de integración	222
A modo de conclusión	224
CAPÍTULO 7: LA CIUDADANÍA Y LA JUVENTUD	225
Introducción	227
1. La dimensión legal de la ciudadanía	227
2. La práctica de la ciudadanía intercultural	230
2.1. Competencias ciudadanas	231
2.1.1. Conocimientos democráticos	231
2.1.2. Conocimiento de la diversidad	233
2.1.3. Valores ciudadanos	236
2.1.3.1. Solidaridad	236
2.1.3.2. Aceptación de la diferencia	240
2.1.3.3. Reconocimiento mutuo	247
2.1.4. Organización de los jóvenes	251
2.2 Participación ciudadana	253
2.2.1. Experiencia en participación	253
2.2.2. Relaciones entre los jóvenes	256
2.2.2.1. Origen de las amistades	256
2.2.2.1. Valoración de la convivencia con otras culturas	264
2.3. Identidad cívica cultural	268
2.3.1. Sentimiento de pertenencia	268
2.3.2. Identidad étnico-cultural de los jóvenes magrebíes	272
2.3.3. Sentimiento de pertenencia cívica	276
A modo de conclusión	280
CAPÍTULO 8. ELEMENTOS CONFIGURATIVOS DE LA INTEGRACIÓN	283
Introducción	285
1. Percepciones sobre la inmigración	286
1.1. Percepción sobre el colectivo magrebí	287
1.2. Percepción sobre otros colectivos extranjeros	290
2. Percepción del alumnado magrebí sobre la opinión de la sociedad hacia su colectivo	291
2.1. Contraste entre la opinión real y la percibida	293
3. Percepciones sobre el trato de la sociedad a la inmigración	294
3.1. Opinión sobre el trato de la sociedad al colectivo magrebí	295
3.2. Opinión sobre el trato de la sociedad a otros colectivos extranjeros	296
4. Dimensiones clave de la integración	298
4.1. Autopercepción de la integración	299
4.1.1. Factores que intervienen en la autopercepción de la integración	310
4.1.1.1. Factores de la autopercepción positiva	311
4.1.1.2. Factores de la autopercepción negativa	313

4.1.2. Contraste entre las autopercepciones de la integración	313
4.2. Percepción de la integración magrebí desde la perspectiva del alumnado no magrebí	314
4.2.1. Factores que intervienen en la heteropercepción de la integración magrebí	332
4.2.1.1. Heteropercepción negativa de la integración magrebí	324
4.2.1.2. Heteropercepción positiva de la integración magrebí	325
4.3. Factores que favorecen y dificultan la integración de los magrebíes	326
4.4. Contraste entre los factores clave de la integración magrebí desde ambos colectivos	330
A modo de conclusión	331
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA	335
Introducción	337
1. Conclusiones del estudio	337
1.1. Estado de la cuestión	337
1.2. El núcleo de la investigación: la integración	341
1.3. Propuestas de acción para la mejora de la integración	346
2. Límites de la investigación	351
3. Prospectiva del estudio	352
CAPÍTULO 9(bis): CONCLUSOES, LIMITES E PEROSPECTIVA	357
Introdução	359
1. Conclusões do estudo	359
1.1. Estado da questão	359
1.2. O núcleo da pesquisa: a integração	363
1.3. Propostas de acção para a melhora da integração	368
2. Limites da pesquisa	373
3. Prospectiva do estudo	374
BIBLIOGRAFÍA	379

Índice de tablas y figuras

CAPÍTULO 1

Figuras:

Figura 1.1: Esquema general del capítulo 1	33
Figura 1.2: Estructura resultante del TUE	39
Figura 1.3: Extranjeros registrados en España en diciembre del 2008	54
Figura 1.4: Países de procedencia de la población extranjera empadronada en Cataluña 2007	65

Tablas:

Tabla 1.1: Resumen de los Encuentros Euro mediterráneos	43
Tabla 1.2: Población en España por país de nacimiento y nacionalidad en enero del 2008	54
Tabla 1.3: Problemas y soluciones del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración	62
Tabla 1.4: Nacionalidades extranjeras más numerosas en Cataluña	64
Tabla 1.5: Periodos de la inmigración marroquí	67
Tabla 1.6: Evolución de la población marroquí en Cataluña por provincias	69
Tabla 1.7: Población marroquí en Cataluña según país de nacimiento en el año 2006	69
Tabla 1.8: Hijos de inmigrantes según edad y sexo en España en el año 2007	70
Tabla 1.9: Hijos de inmigrantes según edad y sexo en Cataluña en el año 2007	70
Tabla 1.10: Hijos de inmigrantes marroquíes según edad y sexo en España en el año 2007	70
Tabla 1.11: Evolución del alumnado magrebí en Cataluña	70

CAPÍTULO 2

Figuras:

Figura 2.1: Esquema general del capítulo 2	80
--	----

Figura 2.2: Formas de incorporación al sistema educativo	83
Figura 2.3: Dimensiones de integración según Martínez (2006)	86
Figura 2.4: Modelo dinámico de ciudadanía	89
Figura 2.5: Adaptación del Modelo dinámico de la ciudadanía para el estudio de la integración	90

CAPÍTULO 3

Figuras:

Figura 3.1: Esquema general del capítulo 3	102
Figura 3.2: Formación de las culturas juveniles	112
Figura 3.3: Organización Subdirección LIC	118
Figura 3.4: Ubicación de los PEE	124
Figura 3.5: Escenarios de la red del Pla Educatiu Entorn	131

Tablas:

Tabla 3.1: Modelos de Pertenencia y Competencia étnico- cultural según Massot (2001)	107
Tabla 3.2: Estadios de razonamiento moral de Kohlberg (1992)	108
Tabla 3.3: Factores determinantes de la integración	125
Tabla 3.4: Recomendaciones sobre la nueva orientación del PEC	130

CAPÍTULO 4

Figuras:

Figura 4.1: Factores para la decisión metodológica	141
Figura 4.2: Diseño de investigación adaptada al contexto de estudio	146

Tablas:

Tabla 4.1: Preguntas de investigación	138
Tabla 4.2: Objetivos investigación por encuesta	139
Tabla 4.3: Clasificación de investigaciones cuantitativas	143
Tabla 4.4: Fases de la investigación	147
Tabla 4.5: Proceso de acotación documental	148
Tabla 4.6: Fases de elaboración del cuestionario	152
Tabla 4.7: Tipos de entrevistas	153
Tabla 4.8: Tabla de especificaciones de los datos de identificación del cuestionario	158
Tabla 4.9: Tabla de especificaciones del cuestionario	159
Tabla 4.10: N ^o de saturación para cada grupo	161

CAPÍTULO 5

Tablas:

Tabla 5.1: 2 ^a propuesta de relación entre variables	170
Tabla 5.2: Tabla de especificación de la 1 ^a versión del cuestionario	170
Tabla 5.3: Reorganización de las definiciones	172
Tabla 5.4: Tabla de especificación de la versión piloto del cuestionario	175
Tabla 5.5: Ficha de seguimiento de aplicación del cuestionario piloto	177
Tabla 5.6: Media de la valoración del conocimiento de aspectos culturales	179
Tabla 5.7: Tabla de especificaciones cuestionario definitivo	182
Tabla 5.8: Clasificación del tipo de preguntas de un cuestionario	183
Tabla 5.9: Tipo de preguntas para los datos de identificación	183

CAPÍTULO 6

Figuras:

Figura 6.1: Distribución provincial de la muestra	204
Figura 6.2: Municipios y provincias de aplicación del cuestionario	206
Figura 6.3: Distribución comarcal de centros	207
Figura 6.4: Integración personal	219
Figura 6.5: Variables para la creación del Perfil 1	221
Figura 6.6: Categorías de las variables para la creación del Perfil 1	221

Tablas:

Tabla 6.1: Localización alumnado magrebí en el total de los centros	197
Tabla 6.2: Calculo alumnado magrebí sobre el resto y tipología de centro	197
Tabla 6.3: Localización provincial de centros públicos con más de 11 alumnos de origen magrebí	197
Tabla 6.4: Número de alumnos de la población y cursos	198
Tabla 6.5: Paso de la muestra teórica a la práctica	198
Tabla 6.6: Cálculo de proporción de la muestra A	199
Tabla 6 7: Cálculo de proporción de la muestra B	199

ÍNDICES

Tabla 6.8: Áreas de los SSTT	199
Tabla 6.9: Modalidades de funcionamiento con la coordinación LIC	201
Tabla 6.10: Ejemplo de ficha de seguimiento del estado de aplicación del cuestionario	202
Tabla 6.11: Centros en los que se aplica el cuestionario	203
Tabla 6.12: Distribución de centros por provincias y número de cuestionarios	205
Tabla 6.13: Agrupación de municipios y tamaño	208
Tabla 6.14: Distribución de municipios y tamaño	209
Tabla 6.15: Distribución de sexos y modalidad	209
Tabla 6.16: Distribución de edades y modalidad	209
Tabla 6.17: Distribución de alumnado por cursos y modalidad	210
Tabla 6.18: Curso escolar, edad y modalidad	210
Tabla 6.19: Lugar de nacimiento del alumnado y modalidad	211
Tabla 6.20: Lugar de origen familiar	212
Tabla 6.21: Lugar de nacimiento y tiempo de residencia en Cataluña	212
Tabla 6.22: Lugares de residencia	213
Tabla 6.23: Nacimiento, lugares de residencia y alumnado modalidad A	214
Tabla 6.24: Nacimiento, lugares de residencia y alumnado modalidad B	214
Tabla 6.25: Idiomas utilizados y ámbitos de uso	215
Tabla 6.26: Idiomas utilizados en la familia y lugar de nacimiento	217
Tabla 6.27: Idiomas con amistades y lugar de nacimiento	217
Tabla 6.28: Idiomas en el IES y lugar de nacimiento	218
Tabla 6.29: Sentimiento de integración en el entorno (IES, barrio, etc.) y modalidad	219
Tabla 6.30: Perfiles 1 (Origen)	222
Tabla 6.31: Distribución por Perfil 1	222
Tabla 6.32: Sentimiento de integración personal de los Perfiles 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 y Valoración de la integración magrebí	223
Tabla 6.33: Perfil 2 (Por Integración)	223
Tabla 6.34: Perfil 2 (Integración)	223

CAPÍTULO 7

Figuras:

Figura 7.1: Conocimiento de los aspectos culturales magrebíes para el alumnado de la modalidad A	235
Figura 7.2: Solidaridad y perfil 2.1 y 2.1 en la situación entre compañeros	240
Figura 7.3: Preferencia de grupos culturales y perfil 1	244
Figura 7.4: Reconocimiento general en el centro y modalidad	248
Figura 7.5: Forma de organización general	252
Figura 7.6: Participación actividades grupales y sexo	254
Figura 7.7: Sentimiento pertenencia cívica	277
Figura 7.8: Principales conclusiones de la integración desde las dimensiones de la ciudadanía	282

Tablas:

Tabla 7.1: Ciudadanía como status y modalidad	228
Tabla 7.2: Ciudadanía como status y perfil 2 (no magrebíes)	229
Tabla 7.3: Ciudadanía como status y perfil 2 (magrebíes)	230
Tabla 7.4: Comprensión de la democracia	231
Tabla 7.5: Comprensión de la democracia y modalidad	232
Tabla 7.6: Conocimiento de aspectos culturales y colectivos	234
Tabla 7.7: Solidaridad ante diferentes situaciones	236
Tabla 7.8: Solidaridad y modalidad de cuestionario	237
Tabla 7.9: Solidaridad y perfil 1 en la situación entre compañeros	238
Tabla 7.10: Solidaridad y perfil 1 en la situación en el IES	238
Tabla 7.11: Solidaridad y perfil 1 en la situación social	239
Tabla 7.12: Actitud ante la diferencia	241
Tabla 7.13: Actitud ante la diferencia y perfil 1	241
Tabla 7.14: Índice de preferencia de grupos culturales	243
Tabla 7.15: Preferencias hacia grupos culturales	243
Tabla 7.16: Preferencias hacia grupos culturales y modalidad	244
Tabla 7.17: Preferencias hacia grupos culturales y perfil 1	244
Tabla 7.18: Preferencia por el grupo magrebí y edad	246
Tabla 7.19: Preferencia por el grupo magrebí y perfil 2	246
Tabla 7.20: Preferencias y conocimientos culturales y perfil 1 (agrupado en tres)	247
Tabla 7.21: Reconocimiento general en el centro y perfil 1	248
Tabla 7.22: Reconocimiento trabajo con compañeros y perfil 1	249
Tabla 7.23: Forma de decisión y perfil 1	252
Tabla 7.24: Forma de organización de los Magrebíes Nuevos y percepción de su integración	253
Tabla 7.25: Índice de participación en grupos	254

Tabla 7.26: Participación en diferentes actividades grupales	254
Tabla 7.27: Participación actividades del centro escolar	255
Tabla 7.28: Origen amistades y tres contextos	257
Tabla 7.29: Origen amistades en IES y perfil 1	259
Tabla 7.30: Origen amistades en otros lugares y perfil 1	260
Tabla 7.31: Origen amistades en barrio y perfil 1	261
Tabla 7.32: Origen amistades en tres contextos de relación y perfil 2 (magrebíes)	262
Tabla 7.33: Origen amistades en tres contextos de relación y perfil 2 (nacionales)	263
Tabla 7.34: Afirmaciones positivas de la valoración de la convivencia y perfil 1	266
Tabla 7.35: Otras afirmaciones de la valoración convivencia y perfil 1	266
Tabla 7.36: Ciudadanía como status y grado valoración convivencia	267
Tabla 7.37: Sentimiento pertenencia y lugar de nacimiento	269
Tabla 7.38: Sentimiento pertenencia y perfil 1.5 y 1.6	270
Tabla 7.39: Preferencias culturales alumnado magrebí	273
Tabla 7.40: Preferencias culturales y perfil 1.5 y 1.6	274
Tabla 7.41: Preferencias culturales y perfil 2.1 y 2.2	275
Tabla 7.42: Aspectos condicionados en función de la variedad de amistades	276
Tabla 7.43: Sentimiento pertenencia cívica y perfil 1	278
Tabla 7.44: Sentimiento pertenencia cívica y perfil 2.1 y 2.2	278
Tabla 7.45: Referentes para el sentimiento cívico y modalidad	279

CAPÍTULO 8

Figuras:

Figura 8.1: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y los datos de identificación	300
Figura 8.2: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y la ciudadanía como status	301
Figura 8.3: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y las competencias ciudadanas	302
Figura 8.4: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y la participación y convivencia	303
Figura 8.5: Árbol de clasificación de la autopercepción y sentimiento de pertenencia	305
Figura 8.6: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y la identidad étnico cultural alumnado magrebí	307
Figura 8.7: Factores predictivos de la autopercepción positiva de la integración	310
Figura 8.8: Factores finales de la autopercepción positiva	314
Figura 8.9: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y los datos de identificación	315
Figura 8.10: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y ciudadanía como status	317
Figura 8.11: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y competencias ciudadanas	318
Figura 8.12: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y participación y convivencia	320
Figura 8.13: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y sentimiento de pertenencia cívica cultural	322
Figura 8.14: Factores predictivos de la heteropercepción de la integración magrebí	323
Figura 8.15: Factores para la integración magrebí desde su propia perspectiva	328
Figura 8.16: Factores comunes para la percepción positiva de la integración magrebí	330
Figura 8.17: Factores comunes para la percepción negativa de la integración magrebí	331

Tablas:

Tabla 8.1: Categorías preguntas 20 a y b (Modalidad A)	286
Tabla 8.2: Categorías pregunta 19 d (Modalidad B)	292
Tabla 8.3: Análisis comparativo opinión sobre los magrebíes y percepción de los magrebíes	293
Tabla 8.4: Categorías preguntas 21 a y b (Modalidad A)	294
Tabla 8.5: Categorías segunda parte pregunta 19e (Modalidad B)	308
Tabla 8.6: Categorías de la pregunta 19 (ambas modalidades)	310
Tabla 8.7: Categorías de las preguntas 19 b (Modalidad A)	323
Tabla 8.8: Categorías de las preguntas 19 b y c (Modalidad B)	326
Tabla 8.9: Categorías primera parte de la pregunta 19e (Modalidad B)	329

CAPÍTULO 9

Figuras:

Figura 9.1: Elementos explicativos de la integración magrebí	342
Figura 9.2: Perfil de los opinantes de la integración magrebí	343
Figura 9.3: Factores positivos de la integración magrebí	344
Figura 9.4: Factores negativos de la integración magrebí	345

Índice de anexos

Aviso: los anexos se incluyen en el CD adjunto

INTRODUCCIÓN

Anexo 0: Tablas de antecedentes de la investigación

CAPÍTULO 1

Anexo 1.1: Intervención del Presidente del Gobierno Excmo. Sr. Don José Luis Rodríguez Zapatero ante la asamblea general de naciones unidas

Anexo 1.2: Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010

CAPÍTULO 3

Anexo 3.1 Pla Llengua i Cohesió Social

Anexo 3.2. Presentación Espais Benvinguda Educativa

Anexo 3.3: Balanç Espai Benvinguda Educativa 2008 de Vic

Anexo 3.4: Pla Educatiu Entorn

CAPÍTULO 4

Anexo 4.1: Fichas sobre metodología

Anexo 4.2: Fichas de sistematización marco teórico

Anexo 4.3: Seguimiento Coordinadores LIC SSTT

Anexo 4.4: Seguimiento Asesores LIC de centro

Anexo 4.5: Seguimiento Asesores LIC de IES de Áreas SSTT

Anexo 4.6: Extracciones Entrevistas Informales

Anexo 4.7. Diario de Tesis

Anexo 4.8: Codificación Cuestionario

CAPÍTULO 5

Anexo 5.1: Primera versión del cuestionario

Anexo 5.2: Cuestionario I+D 2003

Anexo. 5.3: Tabla comparativa entre cuestionarios

Anexo 5.4: Observaciones formales primera versión

Anexo 5.5: Versión piloto del cuestionario

Anexo 5.6: Modificaciones adecuación del cuestionario definitivo

Anexo 5.7: Versión definitiva del cuestionario

CAPÍTULO 6

Anexo 6.1: Listado del Centre d'Estadística del Departament d'Educació Generalitat de Catalunya

Anexo 6.2: Ejemplo carta 1er contacto dirección SSTT

Anexo 6.3: Listado centros por SSTT y relación de alumnado B y A

Anexo 6.4: Matriz de datos

Anexo 6.5: Resultados SPSS de la caracterización de la muestra

CAPÍTULO 7

Anexo. 7.1: Resultados SPSS para las operaciones del capítulo 8

Anexo 7.2: Vaciado entrevistas informales

CAPÍTULO 8

Anexo 8.1: Vaciado preguntas abiertas del cuestionario

Anexo 8.2: Resultados SPSS árboles de clasificación para la autopercepción de la integración

Anexo 8.3: Resultados SPSS árboles de clasificación para la percepción de la integración magrebí

CAPÍTULO 9

Anexo 9.1: Carta ciutats educadores

Anexo 9.2: Projecte Educatiu de Ciutat (Barcelona)

Introducción

Presentación de la tesis

La formulación del título de esta tesis recoge el fin de este trabajo: analizar el estado de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Se trata de una investigación de corte diagnóstico que se centra en una temática emergente en nuestra sociedad.

La llegada de un importante contingente de personas procedentes del extranjero en los últimos años supone un reto y una oportunidad para nuestra sociedad. La presente investigación pretende llenar el vacío que existe en este tema y estudiar, en un momento concreto, el proceso de integración en el que se encuentra el colectivo de alumnado de origen extranjero más numeroso de nuestra comunidad autónoma. Desde nuestro posicionamiento, entendemos que la integración es un proceso dinámico que depende de dos partes y, en este sentido, cumplimos con una de las aportaciones de esta tesis: estudiar el estado de integración en función del colectivo de alumnos¹ de origen magrebí y del resto de alumnos a través de un cuestionario elaborado para la presente investigación con dos modalidades (una para el alumnado de origen magrebí y la otra para el alumnado autóctono y el resto de procedencias).

El siguiente elemento que destacamos de nuestra investigación está en la dimensión teórica. Después del proceso de análisis de la documentación disponible (artículos, libros, tesis, informes, etc.) acerca de los constructos teóricos que hacen referencia a la cuestión de la integración, nos damos cuenta de que necesitamos elementos que nos permitan dar el salto de la contribución teórica de la definición de integración a su aplicación práctica. Nuestra definición de integración implica aceptar que no basta con un reconocimiento jurídico y legal de unos derechos que permitan desarrollarse en comunidad, sino que es preciso promover políticas de inclusión que posibiliten el campo de interacción desde el que los individuos sean dotados de todas las dimensiones de la ciudadanía y abran todo el abanico de elementos personales dispuestos en positivo necesarios para comprender otras culturas. Encontramos la operativización de la teoría a través de la adaptación del Modelo dinámico de ciudadanía desarrollado por el grupo GREDI para la formación en alumnado de secundaria, de la ciudadanía intercultural.

Otra aportación que creemos que surge de este estudio es que no nos quedamos en el hecho descriptivo sino que, a partir de nuestras conclusiones, apuntamos las consecuentes propuestas de mejora. Queremos así aportar luz a las políticas públicas que se están llevando a cabo en Cataluña, desde la Conselleria d'Acció Social i Ciutadania y desde la Educación y que tienen como objetivo principal la cohesión social.

Veremos cómo del propósito general de este estudio irán surgiendo preguntas de estudio más específicas, que se irán desgranando a lo largo de los capítulos de este trabajo. Para adentrarnos en el desarrollo de la tesis antes quisiera narrar el conjunto de motivaciones y antecedentes que lo han precedido, pues me parece que entender estos elementos puede ayudar al lector en el seguimiento del proceso.

Esta tesis doctoral, además de presentar resultados palpables de la realidad que estudiamos y ser un proceso de investigación, ha constituido, por encima de todo, un verdadero proceso de formación como investigadora. Recuerdo las palabras de un profesor hace seis años cuando dijo que una tesis, pese a la envergadura y la duración, era sólo el primer paso para iniciarse como investigador. Esta idea, como tantas otras, no la he podido interiorizar hasta que, al acabar este estudio, he entendido su significado real. Me doy cuenta de que la tesis, además de especializarme en un área concreta dentro del amplio mundo de la investigación, me ha capacitado para investigar. Es como si me hubiera sacado el carnet de conducir... ¡ahora sólo faltan horas al volante! De hecho, ha supuesto hasta tal punto un proceso formativo para mí que, de manera casi accidental, creo que he acabado haciendo una tesis didáctica de los

¹ Para el redactado de esta tesis priorizamos la forma neutra de los nombres femeninos y masculinos pero en algunos casos, optamos por el uso del masculino genérico para hacer referencia tanto al sexo femenino como al masculino a fin de simplificar y agilizar la lectura.

pasos que se deben seguir para poder realizar un estudio de este tipo. En esta tesis yo he sido “discípula” en todos los sentidos. De aquí que, para ayudarme a entender el proceso que seguía, he necesitado anotar todos los movimientos dados en cada apartado, además de acompañar la tesis de un cuaderno de seguimiento en el que apuntaba las observaciones de expertos, los pensamientos sobre diferentes aspectos de la tesis y las decisiones tomadas para llegar a su fin.

Sobre las motivaciones y orígenes de la tesis

Resumir en pocas palabras las motivaciones personales que me llevaron a realizar este estudio, es hablar de buena parte de mi trayectoria personal. A menudo, se procura evitar el tono más personal en el marco académico pero en esta ocasión me es imposible no personalizar el porqué de esta tesis pues tiene mucho que ver con mi persona. Pensando en el recorrido que me ha traído hasta aquí, me sorprende de los caminos que se van abriendo durante la vida.

Me licencié en Filosofía en la Universidad de Barcelona pero mi desarrollo profesional siempre tuvo lugar en el campo de la educación social. Diferentes circunstancias de mi entorno me llevaron a una larga vivencia como educadora social con jóvenes salientes de las redes del narcotráfico en ciertas comunidades de la ciudad de Rio de Janeiro (Brasil). En esta estancia, realicé el proyecto de un máster sobre intervención socioeducativa con niños, adolescentes y jóvenes en riesgo o conflicto social que había cursado antes de mi partida. Durante el desarrollo del proyecto y gracias a las vivencias que se fueron desencadenando en este entorno tan peculiar, se despertó en mí el interés por profundizar en aspectos relacionados con la cuestión de la identidad cultural de los jóvenes. Me inquietaba saber cómo configuran su autoimagen de personas pertenecientes a un grupo y de qué manera el entramado de aspectos que condicionan la identidad de los jóvenes se va organizando. El problema es que no sabía por dónde empezar; tenía la “idea” pero no “cómo concretarla”. Me faltaban los instrumentos para llegar al fin. En definitiva, no era una investigadora.

Cuando, a la vuelta de Brasil, conocí la existencia del Programa de Doctorado que se ofrecía en el Departamento MIDE, ví que encajaba perfectamente con mis necesidades formativas. Ya desde la primera entrevista con la coordinadora del Programa de Calidad Educativa en un Mundo Plural Bienio 2002-2004², escogí el itinerario que inequívocamente me conduciría a mis propósitos: Educación Intercultural.

A partir de aquí inicié una nueva fase en mi proceso personal de formación en la vida académica. Durante los dos años de doctorado, a través de las diferentes asignaturas y de sus docentes, me fui familiarizando con la terminología propia de las temáticas de la Educación Intercultural (diferenciaciones culturales, étnicas, educación para la igualdad, etc.) además de adentrarme en uno de los principales objetivos del Programa de Doctorado cursado que era fomentar el conocimiento de los diferentes enfoques metodológicos que son aplicables en la investigación educativa. A finales del primer año de doctorado, tuve la posibilidad de acceder a una beca de formación en investigación y docencia (BRD) de la Universidad de Barcelona³ en el marco del Grupo GREDI y esto me facilitó la continuidad de mis estudios y me obligó a concretar mi área de interés. Fue aquí donde me centré en los jóvenes de origen magrebí. El hecho de centrarme en el colectivo magrebí se debe a que, en el desarrollo de las asignaturas del primer curso, me dí cuenta de que, pese a ser uno de los grupos mayoritarios de nuestra comunidad autónoma, se trataba de uno de los colectivos más castigados por los prejuicios sociales. Entender de qué manera construyen estos jóvenes su identidad en unas circunstancias no siempre favorables me llamaba mucho la atención. A partir de este momento, todos los esfuerzos se destinaron a este colectivo y los trabajos requeridos en el segundo curso de doctorado se centraron en la identidad étnica cultural de los jóvenes

² ¡Gracias Julia por cautivarme!

³ Beca BRD. Beca de Recerca i Docència. Entidad financiadora: Universidad de Barcelona. Duración: 01/01/2004-14/09/2007. Institución: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

de origen magrebí⁴.

Además de estos elementos, hay que señalar unos hechos que, no sólo aportan información muy valiosa a diferentes aspectos de la tesis, sino que han sido inyecciones “motivacionales” durante el proceso de tesis. Gracias a la beca BRD que he tenido durante buena parte de los años en los que se ha realizado esta investigación, he tenido la oportunidad de conseguir tres becas para estancias breves en el extranjero financiadas por la propia Universidad de Barcelona. Las estancias han sido en la asociación Association Marocaine d’Etudes et de Recherches sur les Migrations (AMERM) de Rabat, en el Centre Interdisciplinaire d’Etudes Urbaines (CIEU) de Toulouse y en el grupo SociNova/Migrações de Lisboa.

La primera de ellas fue en Rabat (Marruecos). El motivo para realizar una estancia de investigación en Marruecos, surge de la voluntad de seguir con cierta coherencia interna de investigación. Dado que esta tesis tiene como centro de interés los jóvenes de origen magrebí, era necesario aproximarse al núcleo de la cuestión en el lugar de origen. El organismo receptor de acogida en Rabat fue la Association Marocaine d’Etudes et de Recherches sur les Migrations (AMERM) de la Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales de la Université Mohamed V de Rabat. La finalidad concreta de esta estancia era formativa y las tareas llevadas a cabo fueron la búsqueda documental, la investigación en fuentes bibliográficas y encuentros con profesionales del ámbito de la inmigración y la educación. El contenido del estudio realizado en esta ocasión se centró en tres aspectos: a) fenómeno de la inmigración (causas, tipología de la persona emigrante, historia de las migraciones en el contexto marroquí, descripción del tipo de procesos migratorios, trayectoria de los procesos migratorios teniendo en cuenta aspectos como el lugar de partida y el lugar de llegada y las condiciones del proceso), b) características generales de Marruecos (estudio geográfico, social y político desde la perspectiva de la temática de la inmigración, caracterización de la juventud marroquí en aspectos como las expectativas, los comportamientos, los referentes, etc.) y c) La construcción de la identidad marroquí (análisis de las manifestaciones culturales magrebíes y comprensión del elemento religioso en la configuración de la identidad).

De esta estancia, además de los documentos académicos que han contribuido a enriquecer la perspectiva teórica de la investigación, destaca la intensa vivencia personal. Fruto del tiempo transcurrido, tuve la oportunidad de “integrarme” en la vida diaria de un grupo de marroquíes que me mostraron un buen número de sus manifestaciones culturales, así como me ayudaron a entender la problemática social desencadenante de miles de procesos migratorios de sus hermanos, vecinos, primos, amigos.

La siguiente estancia tuvo lugar en Toulouse y más concretamente en el centro Centre Interdisciplinaire d’Etudes Urbaines (CIEU) de la Maison de la Recherche⁵ de la Université Toulouse le Mirail. En el marco de este grupo de investigación, que aglutina dos áreas de trabajo (la sociológica y la antropológica), tuve la oportunidad de conocer el trabajo de algunas investigadoras especializadas en integración e inserción de población inmigrante como Marie-Christine Jaillet (especializada en el tema de la segregación y la exclusión social en barrios desfavorecidos) o Hasnia- Sonia Missouri (centrada en el tema de las migraciones trasmediterráneas). La organización de la investigación durante la estancia en Toulouse se hizo a través de dos temas centrales: a) el fenómeno de la inmigración magrebí en Francia (tipología de inmigrantes, la historia de la inmigración en Francia y las trayectorias de los procesos migratorios del colectivo magrebí en este contexto) y b) el caso de los jóvenes de origen magrebí (caracterización de la juventud de origen magrebí teniendo en cuenta sus expectativas, sus comportamientos, sus actitudes y sus referentes culturales en el contexto francés, el proceso de construcción de la identidad étnico-cultural, el análisis de las manifestaciones culturales propias y el estudio del elemento religioso en la autoconstrucción identitaria en el contexto francés).

El elemento más destacable es que como esta segunda experiencia se realizó después de la de Marruecos permitiéndome establecer relaciones entre las expectativas de los inmigrantes en el lugar de origen y las reales una vez se encuentran en el lugar de acogida.

⁴ El trabajo desarrollado se tituló “La construcción de la identidad étnico-cultural y el sentimiento de pertenencia de adolescentes magrebíes de 14 a 16 años residentes en Barcelona”.

⁵ Se trata de la institución que gestiona los grupos de investigación puesto que éstos, en este contexto, no se vinculan directamente a departamentos de facultades sino que lo hacen a través de este organismo independiente dentro de la misma universidad.

La última estancia tuvo lugar en Lisboa (Portugal) en el grupo SociNova/Migrações de la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Se trata de un grupo de investigación del área de la sociología que pertenece a la Red Europea de Estudios sobre Inmigración (IMISCOE- International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe) y que analiza las migraciones como elementos enriquecedores para las sociedades cosmopolitas emergentes de los procesos de globalización y se preocupa especialmente por el análisis de la integración de las mal llamadas “segundas generaciones”. Una de sus líneas de trabajo central es el análisis del desarrollo de la integración de hijos e hijas de personas inmigradas. Concretamente, el de los hijos e hijas de personas emigradas de los países de habla portuguesa, los llamados PALOP (Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique y Santo Tomé e Príncipe) con especial atención a los descendientes de Cabo Verde, que son el grupo mayoritario. Partiendo de diferentes estudios desarrollados sobre esta temática, el objetivo principal de la estancia fue la documentación y el establecimiento de relaciones entre dos realidades paralelas: la de los hijos de origen magrebí en Cataluña y la de los hijos de origen caboverdiano en Lisboa. En ello contribuyeron dos elementos complementarios. Por un lado, y gracias al grupo de investigación SociNova/Migrações, pude participar de la 11ª Conferência Internacional Metropolis - Paths & Crossroads: Moving People, Changing Places en la que intercambié muchas perspectivas sobre la temática de los jóvenes de origen extranjero con diferentes investigadores de todo el mundo que me he hicieron reflexionar sobre ciertos aspectos de la tesis. Por el otro, y gracias a las relaciones personales que establecí con diferentes personas del mundo social, tuve la oportunidad de conocer de primera mano la experiencia de integración de jóvenes caboverdianos en ciertas comunidades de la periferia de Lisboa, participando como observadora en diferentes proyectos de intervención educativa con jóvenes de origen caboverdianos en riesgo de exclusión social⁶.

El contenido de la estancia en Lisboa se centra en dos temas: a) las segundas generaciones Palop (historia de la inmigración en Portugal destacando el caso de los originarios de Cavo Verde y localización de las comunidades caboverdianas para la comprensión del fenómeno) y b) la integración de los jóvenes de origen caboverdiano (los itinerarios de integración de la juventud de origen caboverdiano a través de las expectativas y actitudes, los referentes culturales y la construcción de la Identidad étnica- cultural en contexto portugués).

De esta última estancia, destaca el intercambio tanto académico como vivencial que me permitió conocer una realidad cercana (no culturalmente pero sí procesalmente) a la que se presenta en este trabajo y me llevó a entender la cuestión de la integración de comunidades mayoritarias de inmigrantes en dos contextos paralelos.

De este conjunto de elementos tanto motivacionales como de corte más académico, llegamos a la evidencia de la importancia de la problemática elegida y no sólo eso sino la confirmación de su existencia en el sentido de que sabemos que hoy este colectivo está en boca de “todos” - medios de comunicación, análisis y debates sociales- e infelizmente, no siempre para bien.

Antecedentes del estudio

Este estudio se realiza en el seno del grupo consolidado de investigación GREDI del departamento MIDE de la Universidad de Barcelona. Este hecho conlleva que las diferentes fases y procesos de esta investigación hayan contado con el apoyo institucional que nos ha ayudado a su consecución. Por un lado, hemos tenido soporte a la hora de acceder a los centros. Es sabido que el acceso a los centros educativos por parte de investigadores para la recogida de información es bastante dificultoso. Desgraciadamente, son muchas las investigaciones y los investigadores del ámbito académico que han desaprove-

⁶ Se trata del “Projecto Cegonha: maes adolescentes” de la institución Associação Cultural Moinho da Juventude y el “Projecto Sabura” de la comunidad “Cova da Moura”.

chado la oportunidad de implicación de la comunidad educativa en sus investigaciones o bien han hecho un mal uso de la información, han dejado escapar la continuidad de contacto o no han hecho una correcta devolución de la información obtenida, contribuyendo así a que el imaginario existente en la comunidad educativa sobre la figura del investigador sea bastante negativa⁷. Así, haber contado con respaldo institucional para este proceso nos ha supuesto una clara ayuda logística que nos ha permitido asegurar su realización⁸.

Por otro lado, la pertenencia al Grupo GREDI y al departamento MIDE nos ha permitido acceder de primera mano a información altamente valiosa en dos grandes ámbitos: el metodológico y el conceptual. En el acceso a la información, hemos encontrado estudios e investigaciones previas que se constituyen como antecedentes de nuestra investigación.

El hecho de realizar esta investigación en el marco de un departamento especializado en métodos de investigación y diagnóstico en educación nos ha facilitado poder definir un buen marco metodológico desde el que realizar la investigación. Hemos contado con el asesoramiento permanente de especialistas en metodologías diagnósticas y, más específicamente, en estudios por encuesta. Hemos podido acceder así a un buen número de investigaciones con perspectivas metodológicas parecidas a la nuestra que nos han sido de gran ayuda para el diseño de las características metodológicas de la presente investigación⁹.

Por lo que respecta al marco conceptual, partimos del acceso a muchas de las principales fuentes gracias a la pertenencia al grupo de investigación GREDI. Este grupo de Investigación en Educación Intercultural nació en el año 1992 con la pretensión de desarrollar tareas de investigación y formación en el ámbito de la educación intercultural. Su objetivo principal es profundizar en temas relacionados con la diversidad cultural y étnica, con miras a encontrar respuestas educativas a través de la investigación, que faciliten el proceso de integración de inmigrantes y minorías étnicas presentes en nuestro país, desde un enfoque inclusivo y global. Desde este grupo se cree fundamental el desarrollo de iniciativas que mejoren los procesos de relación, responsabilidad social y convivencia en escenarios educativos de carácter multicultural, tanto en el ámbito formal como en el no formal. A lo largo de su trayectoria, entre otras, se han llevado a cabo investigaciones de corte diagnóstico orientadas a la comprensión de la realidad multicultural en las escuelas de Cataluña, así como a la detección de necesidades formativas del profesorado. De éstas, destacamos las que nos ayudan a familiarizarnos con el campo de conocimiento en el que se ubican nuestros temas de interés, facilitándonos la detección de lagunas e interrogantes no resueltos que nos evidenciaron la necesidad de análisis de la realidad de integración de la juventud de origen magrebí en nuestro contexto (para ver las características concretas y referencias de cada investigación, ver Tabla 1 del Anexo 0: Tablas de Antecedentes).

Destacamos en primer lugar la investigación “La construcción de la ciudadanía en contextos multiculturales”. Se trata de un estudio diagnóstico de los elementos que configuran el concepto y la práctica de la ciudadanía en los jóvenes de 14 a 16 años en Barcelona. Esta investigación, llevada a cabo durante el curso 2000-2001, se preguntaba cómo la educación puede ayudar a desarrollar una ciudadanía activa y responsable, crítica e intercultural. Para ello se profundizó en el conocimiento de la temática en contextos multiculturales a partir de un cuestionario y un conjunto de entrevistas individuales a alumnado de origen extranjero y a su profesorado. En segundo lugar también contamos con la investigación realizada durante el curso 2002-2003 por el mismo grupo titulado: “Hacia una ciudadanía intercultural inclusiva. Desarrollo y evaluación participativa de materiales educativos desde una pedagogía de la inclusión”. La finalidad consistía en elaborar unos materiales de formación para la ciudadanía intercultural y una Guía Didáctica para el correcto uso de los mismos. De esta investigación destacamos el cuestionario para

⁷ En el sexto capítulo queda recogido el proceso de acceso a los centros educativos para la recolección de datos. Reflejamos las dificultades de acceso a los centros educativos y las razones por las que no fue posible acceder a ciertos centros entre las que destacamos esta idea del imaginario negativo sobre el investigador.

⁸ De hecho podemos afirmar que el acceso a gran número de centros en los que hemos recogido información ha sido posible por el hecho de pertenecer a dichas instituciones.

⁹ Cabe decir que desde el departamento MIDE, concretamente desde sus grupos de investigación, se han utilizado frecuentemente los estudios por encuesta.

identificar los elementos que constituyen el concepto de ciudadanía del alumnado de secundaria de diversos grupos culturales que nos ha servido de base para la construcción del nuestro. Otra investigación que destacamos es “La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO” cuyo objetivo es la identificación de las necesidades formativas para el desarrollo de una educación ciudadana intercultural en el segundo ciclo de la ESO y de la que hemos obtenido el Modelo dinámico de ciudadanía que hemos adaptado para nuestro tema de estudio y que presentaremos en posteriores capítulos.

Además de estas investigaciones también cabría añadir dos tesis doctorales realizadas por miembros del GREDI que desarrollan elementos asociados a las propuestas de estas investigaciones. Por un lado la tesis de Sandín (1997): “Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial”. Este estudio se centra en el estudio de la identidad étnico cultural de niños en la etapa de llegada a un nuevo país. La otra tesis es la realizada por Massot (2003) “Vivir entre dos culturas” cuya aportación específica es la comprensión más extensa de la llamada “segunda generación” de los hijos de inmigrantes argentinos y uruguayos que viven en Cataluña.

Además de estas investigaciones reseñadas, hubo otra serie de estudios y análisis que también ayudaron a configurar el planteamiento de la temática de nuestra investigación: inmigración y la población magrebí (ver Tabla 2 en Anexo 0). Para abordar el caso de la población de origen magrebí¹⁰, previamente nos adentramos en el área temática de la inmigración en España y, posteriormente, en Cataluña.

Los trabajos revisados sobre el fenómeno de la inmigración ponen en evidencia dos realidades. La primera, que surgen problemas y dificultades cuando coexisten personas de culturas manifiestamente diferentes y la segunda, que los colectivos extranjeros tienen más dificultades que los demás a la hora de integrarse en la sociedad (Pumares, 1996; Martínez Veiga, 1997; Checa, 2000; Pérez- Díaz, 2001; Colectivo IOÉ, 1992, 1994 y 2002; González, 2002; Freixa, 2003 y CEAR, 2005).

Ante la compleja realidad que plantea el fenómeno de la inmigración, surge la idea básica que la integración es la única solución sensata y racional acorde con los principios y valores del mundo occidental. La lucha contra las desigualdades, el racismo y los prejuicios sobre las personas de origen inmigrante en un contexto plural, pasan porque se trabaje la apertura de los grupos consolidados pues sólo de esta manera, podremos hablar de la incorporación relacional de las personas de origen extranjero y este constituye el primer paso para la integración (De Lucas, 1992; Delgado, 1998; Goytisolo y Naïr, 2000; Naïr 2001).

Otro grupo de antecedentes crucial para nuestra investigación es el configurado por las investigaciones que tienen por objetivo el estudio de la realidad de los hijos e hijas de inmigrantes y que constituyen la mal llamada “segunda generación”¹¹. La mayoría de las investigaciones analizadas en este campo se basan en el contexto educativo puesto que, por lo general, es donde se puede acceder de forma mayoritaria a estos colectivos (para el detalle de las investigaciones de este grupo, ver Tabla 2 del Anexo 0).

A partir del análisis de la realidad multicultural de las escuelas entramos en la reflexión no sólo de los problemas directamente pedagógicos que se plantean en una situación de diversidad cultural, sino también sobre las posibilidades de su integración en la sociedad que les acoge y sobre los objetivos y límites de una educación pluricultural. Para este análisis, tenemos como referencia los procesos de inserción social de los hijos de familias inmigradas, su variedad de itinerarios y los problemas concretos del concepto de “segundas generaciones” así como tratamos de conocer, analizar y entender cómo se configuran las relaciones sociales en espacios de sociabilidad entre adolescentes y jóvenes de origen extranjero y de origen autóctono (Cuesta, 1997; Siguán, 1998 y 2003; Carbonell, 2000; Blanco, 2001; Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Torradabella y Tejero, 2005; Carvalho, 2005; Machado y Matias, 2006; Aparicio y Torinos, 2006; y Barbosa, 2006).

¹⁰ Pese a que hablamos del colectivo magrebí, lo cierto es que la mayor parte de los estudios e investigaciones analizadas se centran en la población marroquí que es la mayoritaria magrebí presente en nuestra comunidad.

¹¹ En el tercer capítulo, profundizamos en el concepto de “segundas generaciones” terminando con nuestro posicionamiento conceptual al respecto.

En este grupo de estudios encontramos también una serie de tesis doctorales que nos han clarificado muchos elementos en el proceso de nuestra investigación. En primer lugar la de Régil (2001) titulada “Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos” que como conclusión general demuestra que estos alumnos no son problemáticos por sus características culturales o religiosas, sino que el problema se asocia a que son rechazados por desconocimiento o prejuicios. De esta investigación se deriva que existe un rechazo manifiesto de algunos alumnos españoles e inmigrantes de otros países hacia los alumnos marroquíes. La siguiente tesis es la realizada por Wengrower (2001), “Yo-nosotros, tú-vosotros. Estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el marco educativo su expresión y significado”, pese a que se trata de un estudio realizado en un contexto muy diferente al nuestro (escuela primaria de un barrio de Jerusalén) y que se centra en elementos psicológicos de los procesos de relación entre niños, nos da un punto de vista interesante sobre cómo entender los diferentes niveles y significados constituyentes y operantes en la relación entre los inmigrantes y autóctonos dentro del marco escolar. En este mismo sentido, la tesis de Alegre (2005), “Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d’origen immigrant en els mapes relacionals i culturals articulats en l’àmbit escolar” nos aporta información sobre como los jóvenes hijos e hijas de familias de origen inmigrante participan de las culturas y redes adolescentes que se articulan en el ámbito escolar e introduce el concepto de “posicionamientos geográficos” en vez del de integración.

Organización del estudio

Esta investigación pretende describir el estado de integración de la juventud de origen magrebí desde una doble perspectiva y esto nos permite explicar el fenómeno de forma amplia. El hecho de recoger la opinión sobre el fenómeno de la integración de los jóvenes de origen magrebí y por separado, de los diferentes colectivos de jóvenes en función de su origen, permite establecer nuevas explicaciones de las relaciones existentes entre éstos. Para dar respuesta a los problemas planteados, indagamos en la suma de factores que influyen en la integración¹². Por eso contamos con las opiniones no sólo sobre el fenómeno de la integración en cuestión sino también de otros afines tales como las competencias ciudadanas, la participación y la identidad cívico-cultural. De aquí que esperamos que esta investigación pueda ser, además de resolutive para el objetivo planteado, generadora tanto de nuevos conceptos como de nuevos problemas de investigación.

Partimos de una primera parte en la que fundamentamos desde la teoría, todos los constructos que forman parte de nuestro tema de estudio. Para ello hemos hecho un análisis exhaustivo de los elementos marco de nuestra investigación. El primer capítulo titulado “La inmigración en el mediterráneo y las respuestas políticas” es de tipo contextual. Se pretende describir el contexto y las bases del problema. Queremos entender como se configura la cuestión de la inmigración en los tiempos actuales como resultado de los procesos de globalización de las últimas décadas. A partir del estudio de las causas de los éxodos masivos de Sur a Norte analizamos cómo se producen los procesos migratorios en la cuenca del Mediterráneo noroeste y las problemáticas sociales generadas. Nos adentramos en la exploración de las respuestas al reto de la integración y abordamos sus dimensiones del marco más general al más concreto; partimos del panorama general en Europa, pasamos al caso de España, y finalizamos con el análisis de la realidad de nuestro contexto de estudio, Cataluña.

El segundo capítulo, “La Integración”, es el central de la fundamentación teórica y se compone de dos partes esenciales. Por un lado, la definición conceptual de integración. En esta primera parte, analizamos las perspectivas de análisis del concepto de integración e intentamos explicar por qué nos atreve-

¹² Estos factores se han identificado a partir de la revisión documental y pueden consultarse en el segundo capítulo de la tesis.

mos a hablar de integración¹³ y nos preguntamos también, cuáles son los conceptos configurativos de la integración. De la misma definición desde la que nos posicionamos, surge la segunda parte de este capítulo. Al entender que la integración es sólo posible desde la disposición de la ciudadanía otorgada a todos los habitantes de una comunidad indistintamente de su origen, se nos hace necesaria su definición conceptual. Una vez establecida la ciudadanía como respuesta a la integración, nos adentramos en la definición de este concepto exponiendo de qué ciudadanía hablamos. A continuación señalamos las dimensiones específicas que integran “nuestro” concepto de ciudadanía. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se constituye de dos dimensiones, la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como proceso. El ejercicio y desarrollo combinado de estas dos dimensiones será el que permita el proceso de integración de todos los ciudadanos. Definimos cada uno de los elementos configurativos de las dos dimensiones de la ciudadanía y, finalmente, detallamos las dimensiones e indicadores sobre los que construimos el cuestionario que nos ha permitido recoger los datos de este estudio.

Una vez definido el marco conceptual, el tercer capítulo lo dedicamos a una aproximación al estudio de la juventud. Nuestro estudio, se centra en jóvenes de 14 y 18 años de todos los orígenes y por tanto, se nos hace necesario centrar el tema de la integración en este colectivo. En el tercer capítulo, “Jóvenes e inmigración”, abordamos la caracterización general de las etapas evolutivas de los y las jóvenes partiendo del análisis de los elementos configurativos de la juventud: los procesos de construcción de la identidad y el desarrollo de los valores personales que ofrecen al individuo los mecanismos para la valoración del entorno y de sí mismo. A continuación, definimos el marco de relaciones de la juventud y abordamos brevemente el concepto de “culturas juveniles” como elemento clave de las dinámicas juveniles. Estudiamos los valores que en ellas imperan para detectar las formas de inclusión que se estilaban en el colectivo de jóvenes. Posteriormente, observamos las características peculiares que tiene el fenómeno de la inmigración en la juventud y destacamos los posicionamientos relacionales de los jóvenes de origen inmigrante. A continuación, hacemos un alto en el camino para adentrarnos en el concepto de las “segundas generaciones” y su impacto puesto que nos parece que en un estudio como el presente, no podemos dejar de posicionarnos al respecto. Finalmente, para cerrar el planteamiento teórico, nos adentramos en el análisis de las medidas de intervención para la integración en el marco de la política educativa en Cataluña. Nos parece que centrarnos en el campo educativo es imprescindible puesto que, por lo general, es donde gran parte de nuestro colectivo se está desarrollando y por tanto, desde donde es valorable su estado de integración. Como veremos, no analizamos única y exclusivamente su integración educativa sino que es a través del contexto escolar, desde donde podemos analizar todos los indicadores que nos llevan al estado de integración en general (educativo, social, etc.).

En el capítulo cuarto, presentamos la “Metodología de investigación”. Para poder desarrollar un estudio sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí, nos parece que la manera más adecuada de proceder es a través de un estudio descriptivo por encuesta. En este capítulo, se aborda el planteamiento general de la investigación con la descripción detallada de la finalidad del estudio y los cinco objetivos generales, las fases y las actividades llevadas a cabo para la investigación, así como la presentación de los instrumentos de recogida y análisis de la información.

El quinto capítulo, “Proceso de elaboración del cuestionario”, creemos que es una de las principales aportaciones de esta tesis. Para este estudio hemos elaborado un instrumento de medida siguiendo un riguroso proceso de construcción. En este capítulo, detallamos cada una de las fases seguidas para la elaboración del cuestionario y presentamos todas las versiones creadas hasta llegar a la final así como los resultados obtenidos del análisis de datos de la versión piloto. Finalmente, presentamos las dos modalidades del cuestionario definitivo aplicado; una modalidad (B) para los jóvenes de origen magrebí y otra (A) para los jóvenes del resto de procedencias.

En el sexto capítulo, “Población y muestra”, presentamos la delimitación de la muestra y la aplicación de las técnicas de recogida de información. Aquí describimos con precisión el proceso de selección de la muestra de este estudio puesto que ha sido una de las tareas más arduas de la investigación. Obtener

¹³ Conscientes del rechazo que existe del concepto “integración” (Alegre, 2005 y El Hecheni, 2008) nos disponemos a defender nuestra posición y a esclarecer las condiciones de uso del término.

una muestra amplia de sujetos distribuida por gran parte del territorio catalán, ha implicado un proceso de aplicación y recogida de la información muy extenso y dificultoso que creemos que merece la pena narrar. Además de la delimitación de la muestra, presentamos el proceso de aplicación del cuestionario exponiéndolo tal y como se desarrolló para que se comprendan las peculiaridades de la presente investigación. Una vez entendido el trabajo de delimitación muestral y la aplicación del cuestionario, pasamos a la caracterización de la muestra de nuestro estudio. Describimos la muestra seleccionada, haciendo referencia a sus datos de identificación generales presentados en el cuestionario aplicado. La muestra total analizada la forman 3.498 alumnos (el 87,6% de la modalidad A y el 12,4% restante de la B) de 47 centros de 37 municipios de Cataluña.

Una vez definida la manera como obtenemos la información, entramos en el análisis de los resultados en el séptimo y octavo capítulos. En el capítulo “Ciudadanía y juventud” analizamos los elementos para entender el estado en el que nuestros jóvenes se encuentran en relación a las dos dimensiones de la ciudadanía (ciudadanía como status y ciudadanía como proceso). Partimos del tercer objetivo de la investigación que es desarrollar una investigación por encuesta que permita operativizar las dimensiones de la integración de la juventud de origen magrebí y relacionamos los resultados obtenidos del análisis de datos a la luz de las aportaciones teóricas defendidas en los capítulos teóricos.

En el octavo capítulo, “Elementos configurativos de la integración” analizamos los factores clave de la integración desde la perspectiva del alumnado de origen magrebí y desde la del resto de jóvenes. Para ello abordamos el análisis de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario y tratamos de caracterizar los principales elementos que inciden en el proceso de integración de los jóvenes y en especial, de los de origen magrebí. A continuación y gracias a la potencialidad de los datos explotados en el capítulo anterior, emprendemos un análisis predictivo de los factores clave de la integración desde la técnica Minería de Datos a través de Árboles de Decisión. Estos nos permiten descubrir nuevas y significativas relaciones, patrones y tendencias de los resultados obtenidos centrado en los factores clave de la integración.

Finalmente, en el último capítulo, “Conclusiones, límites y prospectiva”, presentamos las conclusiones generales del estudio, los límites con los que nos hemos encontrado y las perspectivas que surgen de la investigación llevada a cabo. Para presentar las conclusiones del estudio, relacionamos las ideas generales a las que hemos llegado en el marco teórico y las obtenidas del trabajo de campo y respondemos a cada una de los objetivos que hemos planteado al inicio de la investigación. En segundo lugar, abordamos las limitaciones con las que nos hemos ido encontrando en función de tres tipos: las contextuales, las técnicas y las teóricas. Finalmente, cerramos el estudio con la prospectiva de la investigación que consistente apuntar los interrogantes o las nuevas líneas de investigación sugeridas a partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación.

Capítulo 1: La inmigración en el Mediterráneo y las respuestas políticas

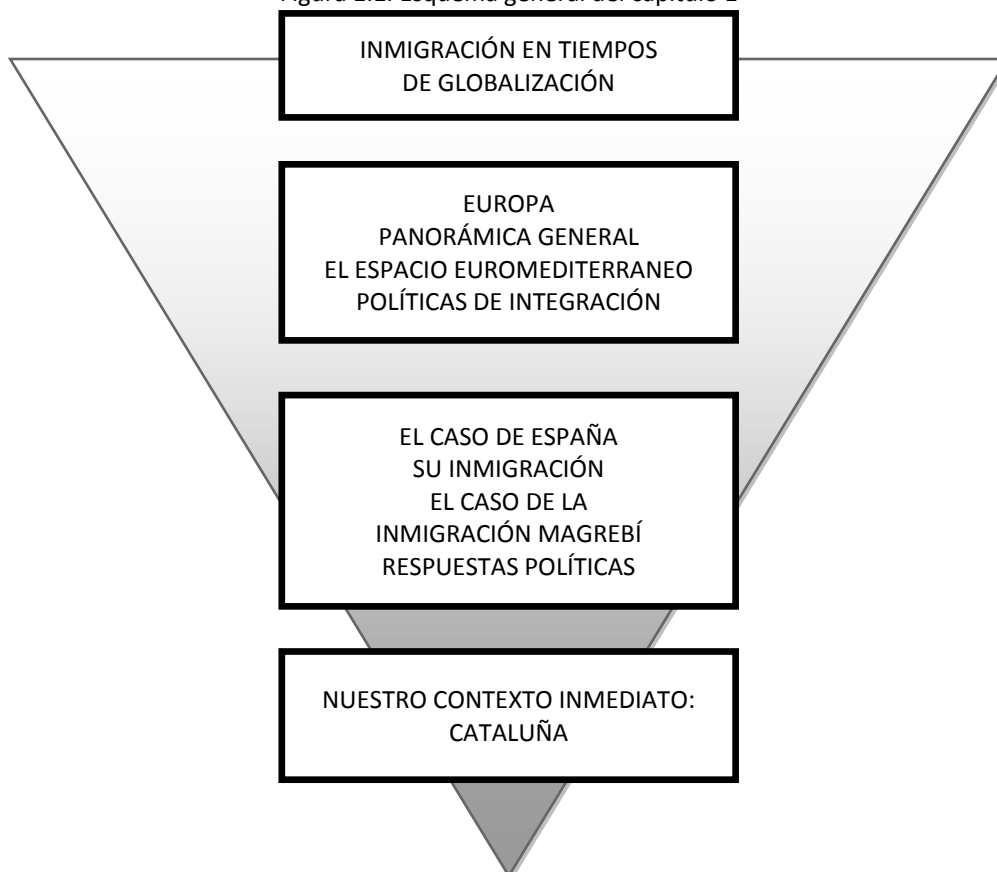
Queríamos mano de obra y nos llegaron personas

Max Frish¹⁴

Introducción

Este primer capítulo constituye la base contextual de nuestro planteamiento teórico. Para un estudio que pretende explicar el proceso de integración de un colectivo de personas de origen extranjero, parece imprescindible entender el marco general de los procesos previos. Conceptualizar el fenómeno de la inmigración nos acercará a establecer el tipo de relaciones que se generan entre los inmigrantes y el resto de población. Sin detallar de forma integral las dimensiones del fenómeno, abordaremos la inmigración en nuestros días y tendremos en cuenta el fenómeno de la globalización como hecho inherente de todo proceso de inmigración actual.

Figura 1.1. Esquema general del capítulo 1



Centramos el análisis en nuestro contexto geográfico y político partiendo del marco más general y acabando en el más inmediato; de aquí que abordemos en primer lugar el fenómeno de la inmigración en los tiempos actuales que se caracterizan por las fluctuaciones de personas y capitales. En este marco, destacamos el espacio mediterráneo por ser uno de los tableros de juego dónde se producen más movilizaciones y por tener una gran influencia en la Europa de las fronteras. A continuación analizamos el proceso de construcción europea que nos permite comprender que la Europa de hoy y sus políticas de inmigración, están claramente influenciadas por el partenariado euro mediterráneo, y que sus intentos de políticas de integración (el caso de Francia, Alemania e Inglaterra) constituyen un claro fracaso.

¹⁴ Citado por Bauman (2001: 39).

Yendo hacia marcos más cercanos, abordamos el hecho de la inmigración en el caso español y analizamos su política de inmigración con el reglamento de extranjería como telón de fondo. Posteriormente vemos las políticas concretas en materia de integración y acabamos el capítulo con el caso de Cataluña en el que destacamos el fenómeno migratorio de la población magrebí y las políticas de inmigración e integración en Cataluña.

1. Una mirada global al fenómeno de las migraciones

Los procesos migratorios actuales¹⁵, tienen su origen en hechos pasados. La inmigración en los países europeos después de la II Guerra Mundial contribuyó indiscutiblemente a su desarrollo y crecimiento económico y su llegada no fue fortuita, sino planificada desde los estados. Este es el caso sobre todo de Francia y Alemania, dos países que, inmersos en la reconstrucción económica, apelaron a los trabajadores del Sur sin fijarse ni en su número ni en las condiciones de acogida. Las respuestas políticas -que analizaremos posteriormente- que se han dado en cada uno de estos países fueron sustancialmente diferentes pero en un inicio partían de un proceso común. Los trabajadores del Sur tenían sus barrios, sus casas, sus lugares de diversión y su mundo en general. Diferenciados al máximo por la sociedad de acogida, vivían sus encuentros en comunidad como una necesidad solidaria frente a una sociedad que les utilizaba pero no quería verlos. Y ese era, en realidad, el verdadero problema, debían ser funcionales.

Con la problemática de falta de empleo resultado de la crisis del petróleo de los años 70, capas enteras de población se pusieron en movimiento hacia los países ricos. A partir de entonces las autoridades consideraron la inmigración como una amenaza y hasta cierto punto como algo escandaloso. Rápidamente fueron seguidos por la opinión pública de las poblaciones “autóctonas” que creían que estos habían venido para apoderarse del trabajo de los nacionales y en lugar de irse, como “deberían”, se quedaban. Pese a este prejuicio la población inmigrada toma conciencia de su condición histórico-cultural y decide que están ahí para permanecer. Ya han echado raíces, fundado una familia y quieren un reconocimiento de su condición de inmigrantes con todos sus derechos o la posibilidad de convertirse en ciudadanos del país de acogida respetando su confesión (Nair, 1997: 23 y 24).

Esta expansión de la inmigración de los años 70 señala una tendencia imparable de los movimientos demográficos mundiales. Los analistas y expertos aseguran que estos movimientos durarán todavía varias décadas y que además irán in crescendo. Así pues, de 209 estados que existen en el mundo, 43 reciben inmigrantes, 32 los envían y 23 los reciben y envían. Y las características básicas que tienen en común éstas migraciones son:

- Globalizadas y aceleradas: ciclo imparable de migraciones a gran escala.
- Permanentes: el trabajo, un medio para cambiar de vida y establecerse en el país de destino.
- Feminización de la inmigración: feminización de ciertos sectores laborales y reagrupamiento familiar.
- Aumento de la clase media: trabajadores calificados y estudiantes

Y la pregunta que cabe hacerse es: ¿Adónde se dirigen estas migraciones? Según los especialistas la res-

¹⁵ Para analizar el fenómeno de la inmigración en nuestro contexto, hay que abordar, de alguna manera u otra, el fenómeno de la globalización. Sabemos que es un tema complejo y que exige de la explicación de muchos elementos para entenderse en su totalidad. Partiendo de esta premisa, recogeremos sólo aquellos aspectos que nos parecen relevantes para nuestro tipo de estudio y nos acercaremos a una panorámica general que nos permita explicar los grandes movimientos actuales de personas a nivel mundial así cómo detallar el perfil general del inmigrante actual.

puesta es sencilla: en el caso de África, ante todo, hacia Europa, en el de América Latina, hacia Estados Unidos y en el caso de Asia, a todos los continentes a la vez.

Pese a que la mayoría de los flujos migratorios del llamado tercer mundo los soportan los propios países subdesarrollados y que hasta el momento el Norte sólo ha recibido una parte insignificante de estos flujos, lo cierto es que el Norte recibe cada vez más demandas de migración y presión de sus gobiernos. Y en el Norte, en respuesta a este ensanchamiento de las migraciones y debido a los cambios socioeconómicos producidos en los últimos tiempos, la zona de acogida se extiende cada vez más a nuevos países. Es el caso de España, Italia, Portugal y Grecia que hasta hace poco eran países de emigración.

De este panorama general, nos centramos en nuestro contexto más inmediato que además, es uno de los escenarios más relevantes de los actuales flujos migratorios puesto que en torno a sus aguas se desarrolla hoy una de las mayores migraciones humanas del planeta, el Mediterráneo. Destacable por su posición geoestratégica, se constituye como germen de civilizaciones y encuentro de culturas, sistemas políticos y económicos diferentes. El Mediterráneo ha sido el escenario donde se han medido fuerzas e ideologías opuestas y actualmente se debate por mantener un equilibrio entre tradición y modernidad:

"La Méditerranée devient un théâtre qui illustre la complexité du nouvel ordre mondial; elle devient le théâtre de ses contradictions et de ses tensions" (Lamchichi, 2000: 218)

Pese a haber sido muchas veces lugar de intercambio y de encuentros, nunca ha sido un espacio de franca convivencia y con mucha más frecuencia ha sido una línea de fractura, de enfrentamientos y de antagonismos y pocas veces estas amenazas han estado tan concentradas y han sido tan sustanciales como en la actualidad (Nair, 1997). Además, pese a ser un marco rico de cooperación también confluyen allí el subdesarrollo, zonas de conflictos históricos y recientes así como de guerras civiles devastadoras. Las fracturas que encontramos son profundas y a diferentes niveles: políticas, económicas, sociales, culturales y religiosas y según los expertos, van a acentuarse en los próximos tiempos y se provocarán más tensiones y conflictos que serán de difícil control por los estados de ambas orillas. El profundo antagonismo entre el Norte y el Sur mediterráneo se materializa por una división entre religiones, culturas, costumbres y hábitos y una fragmentación entre riqueza y pobreza, desarrollo y estancamiento, modernidad o dificultad de acceder a ella. En definitiva, una división que engendra distanciamiento cultural, desconfianza, prejuicios y en ocasiones, odio.

El problema entre el Norte y el Sur es, ante todo, un problema de "imaginarios". Esta percepción es sin lugar a dudas, desenfocada y su origen se da más por sentimientos que no por razones.

"En esencia, la mirada del Norte al Sur no es solo la del cristianismo al musulmán, la del laico al no laico, la del europeo al no europeo; es todo eso y, además, la mirada del rico al pobre y del poderoso al débil" (Nair, 1997:15)

Más allá de la mirada despreciativa o indiferente de un lado y fascinada o llena de resentimiento del otro, existe una especie de núcleo permanente en el que arraigan los prejuicios, los miedos y los fantasmas. Se trata de la existencia de unas desigualdades que dividen y unos antagonismos que enfrentan. Los antagonismos del pasado se ven multiplicados por las contradicciones del presente y por el enfrentamiento de intereses del futuro.

Viendo las cosas desde el Sur la situación es relativamente clara. Las distancias son grandes pero no insuperables y si además se da el caso, el transporte se ve facilitado por empresas de transporte ilegal, cada vez más poderosas y eficaces que actúan con una impunidad notoria. Se tiene la idea que basta con cruzar el mar para encontrar trabajo y mejorar la calidad de vida; la información sobre los países de destino está presente por todas partes y es cada vez más abundante, más persuasiva y posiblemente, se beneficia de esos paisajes imaginarios difundidos por los medios de comunicación de masas y especialmente por los espacios publicitarios y de comunicación a través de las redes sociales que se van formando entorno de la misma emigración (Appadurai, 1990).

No obstante, nada de esto impulsaría por sí solo a una migración de magnitudes masivas si no se diera la

situación que se da en muchos lugares del tercer mundo, de crisis casi permanente durante una o más generaciones. Crisis naturales, abusos políticos, fracturas sociales... todos ellos fenómenos que son frutos directos o algo más indirectos de los acontecimientos sociopolíticos y económicos del pasado siglo que representaron un cambio de rumbo en el sentido de la historia. La expresión máxima de esta transformación se resume en el concepto de globalización. Una globalización que aunque tratada en sentido amplio se da básicamente en términos económicos. Se trata de una conquista imperialista, un monólogo de unos pocos sobre muchos que da como resultado que los países pobres vean impedido su crecimiento porque sus gobernantes se ven obligados a sucumbir – por ignorancia o por avaricia- a este remolino económico que dicta la globalización. Son estos los “males” capaces de romper vidas y causantes de la necesidad de movilizarse. Ante este valor central de la globalización; la movilidad y las fronteras se abren para un tipo de flujos y se cierran para otro. De Lucas (2003) apunta la evidente paradoja de promocionar simultáneamente la movilidad y su filtro:

“Con el actual proceso de mundialización, las fronteras se presentan porosas para el capital especulativo, la tecnología y la información y para la mano de obra que se requiere coyunturalmente en el norte, pero infranqueables para quien quiere emigrar al centro y no es útil según los criterios de mercado. El mercado global, que dicta las leyes de estos movimientos, atrae hacia el centro a unos pocos privilegiados, al tiempo que genera efecto llamada y se beneficia de esa sobreabundancia de oferta en órbita precaria, dispuesta a lo que sea por aterrizar y a la que utiliza para desestabilizar el mercado de trabajo interno y para los efectos de relegitimación” (De Lucas, 2003: 3)

¿Y cuál es la visión desde el Norte? La inmigración y sus inmigrantes se temen como quien teme a la oscuridad. Se trata de un miedo a lo desconocido, a la incertidumbre que pone en evidencia la inseguridad de un continente que ha crecido demasiado rápido sin dar tiempo a que los cambios se aposentaran o a que la sociedad madurase al ritmo de estos cambios. Esta inseguridad es la que hace que el “nativo” este asustado ante el que llega, pues su sola presencia constituye una amenaza. Estar frente al otro supone cuestionarse cómo se es, a dónde se va y quién se es. El miedo al otro supone una alteridad radical, ver al nuevo como intruso, entrometido, agresor y en definitiva como inoportuno pues nunca es buen momento para mirarse adentro desde una mirada crítica. Ryszard Kapuscinski¹⁶, apunta que al hombre siempre se le abren tres posibilidades ante el encuentro con el Otro: puede elegir la guerra, aislarse tras una muralla o entablar un diálogo. Este autor presenta el reto de Malinowski sobre cómo acercarse al Otro cuando no se trata de un ser hipotético, sino de una persona de carne y hueso que pertenece a otra raza, que tiene una fe y un sistema de valores diferentes, que tiene sus propias costumbres, tradiciones y su propia cultura. Sus dos tesis son:

- Para poder juzgar, hay que estar allí.
- No existen culturas superiores e inferiores, sólo hay culturas diferentes que, cada una a su manera, satisfacen las necesidades y las expectativas de sus partícipes.

Esto nos lleva a pensar que todos los habitantes de nuestro planeta somos Otros ante Otros: yo ante ellos y ellos ante mí y que todo depende de la relatividad de la mirada. El problema de fondo de este planteamiento es que el Otro es, en cierto modo, la encarnación del enemigo y actualmente, la forma que toma este enemigo es el inmigrante.

¿Y qué hacer con este problema? Pues la mejor manera de actuar sobre las causas de los movimientos mundiales es la prevención de crisis y conflictos. El desarrollo, la democratización y la estabilización política y social de las poblaciones en sus países de origen serían la única solución a este problema. El Norte, en tanto que conjunto de países ricos, es quien puede facilitar tal respuesta en beneficio propio y del Sur. Si no se organiza la inmigración, se llegará a un estado de caos tanto para el Norte como para el Sur.

¹⁶ Este planteamiento lo hallamos en su artículo “Ninguna cultura es superior a otra. Al encuentro del Otro” en la Edición española de *Le Monde diplomatique*. Enero de 2006.

Y no olvidar que en el Norte, el crecimiento económico se sustenta por la caída demográfica propia y por la mano de obra del Sur y en el Sur, la debilidad económica se acentúa, entre otras causas, por el imparable crecimiento de su población.

“El Norte demográfico decae, el Sur humano asciende” (Nair, 2006:30)

Ante este panorama, la región mediterránea debe hacer frente como ninguna otra en el mundo al reto de conseguir un entorno de paz, seguridad y prosperidad compartida, impulsando las políticas que tengan presente las diferencias entre el Norte y el Sur para convertir el Mediterráneo en un mar de diálogo y no en un choque de civilizaciones.

1.1. Alianza de civilizaciones versus Choque de civilizaciones

El choque de civilizaciones es una teoría que explica que los problemas de las relaciones internacionales no son económicos o ideológicos, sino que son conflictos culturales. Esta teoría, formulada por Samuel Huntington en 1993, trata de explicar los grandes movimientos políticos y culturales de la historia a través de las influencias que ejercen entre sí las diversas civilizaciones. Según Huntington, una civilización es una cultura cerrada que se encuentra en oposición a otras civilizaciones con tradiciones diferentes. Afirma que los conflictos entre civilizaciones son inevitables, puesto que cada una cuenta con sistemas de valores significativamente distintos. Huntington anticipa que Asia oriental será un rival de Occidente y que el crecimiento demográfico y económico de otras civilizaciones dará lugar a un conjunto de civilizaciones más multipolar que el que existe actualmente. Clasifica a las civilizaciones islámica y asiática como rivales de la occidental y etiqueta a la ortodoxa, la hindú y a Japón como civilizaciones "oscilantes". También afirma que Rusia y la India continuarán cooperando estrechamente en tanto que China y Pakistán continuarán oponiéndose a la India.

Pese a que después de los atentados del 11 de septiembre en Nueva York esta controvertida tesis ganó seguidores, son muchas las críticas formuladas al respecto. Éstas, pese a aceptar la existencia de civilizaciones creen que sí es evitable el conflicto y que salvo algunos extremistas, la mayor parte de la población prefiere coexistir amigablemente. Además argumentan que las civilizaciones definidas por Huntington están fracturadas internamente (por ejemplo, el mundo islámico con sus grietas étnicas entre kurdos, árabes, persas, turcos, pakistaníes e indonesios) y que los valores occidentales son más fácilmente transmisibles de lo que Huntington considera.

En oposición a esta teoría, encontramos la defensa que entiende que las diferencias culturales entre las civilizaciones no son un peligro sino todo lo contrario; pueden jugar a favor del enriquecimiento de las relaciones entre Norte y Sur. En este sentido se plantea La Alianza de Civilizaciones. Se trata de un proyecto, presentado por el Presidente del Gobierno de España, José Luís Rodríguez Zapatero, ante la 59ª Asamblea General de la ONU, el 21 de septiembre de 2004 (Ver Anexo 1.1: Intervención de José Luís Rodríguez Zapatero ante la Asamblea General de Naciones Unidas) que el 14 de julio de 2005, se convirtió en una iniciativa de las Naciones Unidas. En torno a este proyecto, fue agrupándose un colectivo que lo respaldaba políticamente y que en la actualidad está integrado por más de 80 países y organizaciones internacionales. La propuesta originaria de Zapatero se apoyaba en la constatación de la urgente necesidad de superar la brecha que se está abriendo entre el mundo occidental y el mundo árabe y musulmán, centrada en los siguientes puntos fundamentales:

- La cooperación antiterrorista.
- La corrección de desigualdades económicas.
- El diálogo cultural.

2. Europa: un marco amplio

Llegados a este punto, para seguir con nuestra construcción argumental, nos centramos en el contexto social europeo para analizar las bases del planteamiento que estudiamos. Partimos de la breve exposición del proceso de integración europea puesto que, nos parece importante describir este proceso ya que de su configuración dependen las actuales políticas a nivel de inmigración e integración que son en definitiva, las que nos interesa analizar para alcanzar el objetivo de nuestro estudio.

2.1. El proceso de construcción europea¹⁷

Se tiende a pensar que el proceso de integración europeo está exclusivamente ligado al período posterior a la Segunda Guerra Mundial, aunque lo cierto es que lo que hoy llamamos Europa es la suma de muchas transformaciones que se han ido sucediendo a lo largo de la historia como: el Imperio Romano y la integración de una parte de Europa y tierras mediterráneas, la Edad Media y el "eurocentrismo", el Renacimiento e Ilustración y la gestación de los ideales de la construcción europea¹⁸, el Movimiento Pan-Europa de 1923 como movimiento de unificación Europeo más antiguo y la Unión Federal Europea de Briande en 1930.

Teniendo en cuenta los antecedentes de nuestro tiempo, partimos de la necesidad que se evidencia tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) de crear algún tipo de integración europea que supere la rivalidad nacionalista que había llevado al continente a esa desastrosa guerra. En esta línea, los hechos concretos que consideramos como elementos constitutivos del proceso de construcción europea son:

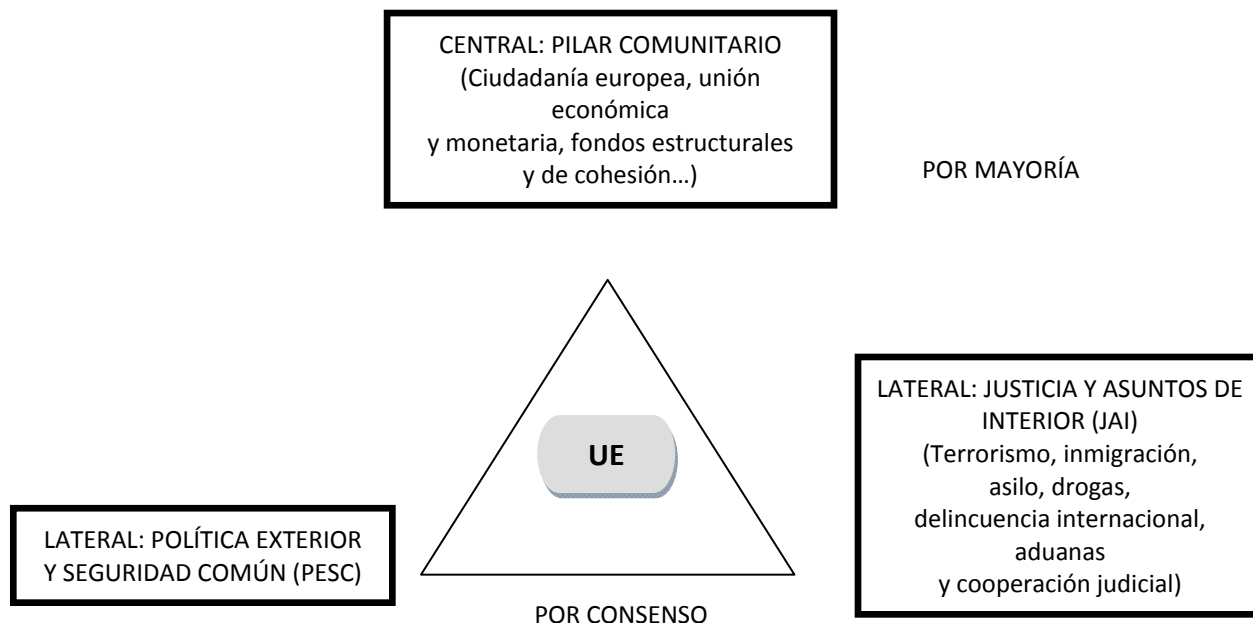
- Creación de la Organización para la Cooperación Económica Europea (OECE), 1948: fue uno de los primeros organismos que agruparon a gran parte de los países de la Europa occidental con el objetivo de administrar y organizar el reparto de la ayuda económica del Plan Marshall de los EEUU.
- Reparición del Benelux (Unión Aduanera de Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo), 1948: había sido creado en 1944 antes del final de la Segunda Guerra Mundial.
- Fundación de la OTAN, 1949: integrado por la mayoría de los estados democráticos de Europa Occidental, EE.UU. y Canadá.
- Constitución del Consejo de Europa, 1949: aún existente y cuyo objetivo era fomentar la cooperación política entre los países europeos.
- Declaración Schuman, 1950: propuesta de un plan para integrar y gestionar en común la producción franco-alemana de carbón y acero.
- Creación de la Unión Europea Occidental (UEO), 1954: organización de defensa europea que en la práctica fue anulada por la OTAN.
- Nacimiento de la Comunidad Europea del Carbón y el Acero (CECA), 1951: integrada por Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo ("los Seis") que convirtió en realidad la Declaración Schuman.
- Creación de la Comunidad Económica Europea (CEE), el Tratado de Roma, 1957: firmada por "los Seis", es en teoría el paso definitivo en la construcción europea pero en la práctica, se creó básicamente una unión aduanera y por ello la CEE fue conocida popularmente como el "Mercado Común".

¹⁷ Este apartado se ha confeccionado a través de información extraída del portal informativo sobre el proceso de integración europea <http://clio.rediris.es/udidactica/intro.htm> (Consulta: Febrero 2009) y del Portal de la UE www.europa.eu (Consulta: Febrero 2009).

¹⁸ Nos referimos a la idea de tolerancia, libertad, respeto de los derechos del hombre y democracia.

- Adhesión británica a la CEE, 1972: se logró con la dimisión de De Gaulle tras reiteradas y fallidas negociaciones.
- Ingreso de dos nuevos países a la CEE, 1973: Dinamarca e Irlanda; nació "Europa de los Nueve".
- Institucionalización del Consejo Europeo. 1975: reunión periódica de los jefes de estado y de gobierno donde se toman las grandes decisiones estratégicas de la Comunidad.
- Nacimiento del Sistema Monetario Europeo (European Currency Unit; ECU), 1979: primer paso significativo hacia la unidad monetaria.
- Adhesión de Grecia, 1981.
- Presentación del "Proyecto de Tratado de la Unión Europea", 1984: se proponía un nuevo tratado que sustituyera al de Roma y que hubiera supuesto un importante avance en la integración europea. Pese a no ser aprobado por los gobiernos, tuvo el mérito de relanzar el debate sobre el futuro de la Comunidad, anticipando los avances que tendrían lugar en los años noventa.
- Firma del Acuerdo de Schengen, 1985: los países del Benelux, Francia y Alemania fueron los pioneros del acuerdo para garantizar la libre circulación de personas y la gradual supresión de fronteras entre estados comunitarios.
- Adhesión de España y Portugal, en 1986: la Comunidad se ampliaba hacia la Europa mediterránea.
- Aprobación del Acta Única Europea, 1986: importante impulso para el proceso de integración europea consagrando el Consejo Europeo, reforzando los poderes del Parlamento Europeo, haciendo realidad el mercado común y aprobando la Carta Social que garantizara unos niveles mínimos sociales a todos los trabajadores europeos.
- Aprobación del Tratado de la Unión Europea (TUE) celebrado en Maastricht, 1991: constituye la piedra angular en el proceso de integración europeo al sobrepasar, por primera vez, el objetivo económico inicial de construir un mercado común de la Comunidad e imponiendo una vocación de unidad política. Se consagra oficialmente el nombre de "Unión Europea". Su estructura es piramidal y basada en tres pilares (uno central y dos laterales) cuya diferencia está en la forma de tomar decisiones:

Figura 1.2: Estructura resultante del TUE



- Adhesión de Austria, Suecia, Finlandia, 1995: las negociaciones fueron sencillas gracias al alto nivel de desarrollo económico de estos países.
- Aprobación del Tratado de Amsterdam, 1997: firmado por los entonces quince países miembros por el que la UE se basa en los principios de libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y de aquí la aprobación de la Carta de derechos Fundamentales. El gran avance de este tratado está en el establecimiento del principio de no discriminación y el de igualdad de oportunidades. Todo lo referido a la libre circulación de las personas, control de las fronteras exteriores, asilo, inmigración y cooperación judicial en materia civil pasa a formar parte del "Pilar comunitario".
- Firma del Tratado de Niza, 2001: se hizo con el propósito de reformar la estructura institucional para afrontar la ampliación de la UE y modificó el Tratado de la Unión Europea y los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas.
- Adhesión de ocho países de Europa Central y Oriental (Chequia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia), 2004.
- Ingreso de dos países más de Europa Oriental, Bulgaria y Rumanía, 2007: la UE cuenta entonces con 27 estados miembros.
- Firma del Tratado de Lisboa, 2007: tratado por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. Teniendo en cuenta los cambios políticos, económicos y sociales, y queriendo responder al mismo tiempo a las aspiraciones de los europeos, los jefes de estado o de gobierno acuerdan unas nuevas normas para regular el alcance y los procedimientos de la labor futura de la Unión. Este tratado permite adaptar las instituciones europeas y sus métodos de trabajo y consolidar la legitimidad democrática de la Unión y la base de los valores fundamentales.
- Cumbre de Bruselas, 2008: la crisis financiera mundial capitaliza todos los encuentros del año. Los líderes de la UE reclaman una reforma del sistema financiero, mayor supervisión internacional y convienen en la necesidad de una posición compartida para capear la crisis y restablecer la confianza en el mercado común. Elaboración del "Plan de Recuperación Económica".

- Elecciones europeas, 2009: se celebran en todos los países de la UE y son elegidos 736 eurodiputados que representarán a los ciudadanos europeos en la legislatura que abarcará desde 2009 hasta 2014. La participación total fue del 43,2%.

2.2. Europa hoy

Una de las aportaciones más destacables del proceso de construcción europea es el concepto de “Ciudadanía Europea” (Donoso y Massot, 1999, Marín, 2002, Rodríguez, 2002 y Bisquerra, 2008). Se trata de una ciudadanía supeditada a la nacionalidad de uno de los estados miembros de la UE por la que se considera que todo el que tiene la nacionalidad de un estado miembro es ciudadano de la Unión Europea. La ciudadanía de la Unión reconoce cuatro derechos específicos:

- Libertad de circulación y de residencia en todo el territorio de la UE.
- Derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales y del Parlamento Europeo en el estado de residencia.
- Protección diplomática y consular por parte de las autoridades de todo estado miembro cuando el estado cuya nacionalidad tiene la persona necesitada de tal protección no está representado en un estado tercero.
- Derecho de petición y de recurso al Defensor del Pueblo europeo.

Es importante tener en cuenta que la instauración del concepto de ciudadanía europea no sustituye sino que se añade a las ciudadanía nacionales. Esta complementariedad, teóricamente, es portadora de potencialidades puesto que profundiza en el sentimiento de pertenencia del ciudadano a la UE y lo vuelve más tangible.

No obstante la idea, la ciudadanía europea es, desde nuestro punto de vista, algo por conseguir. Es cierto que se ha empezado el proceso pero que para que se desarrolle en su plenitud será necesario que surja una identidad europea, un sentimiento de pertenencia común que haga que las personas que residen en Europa, se sientan como verdaderamente europeas. La evidencia de ello es la reciente baja participación en las elecciones europeas celebradas del 4 al 7 de junio del 2009. Que sólo participara el 43,2% de los votantes, parece demostrar por un lado, que la campaña electoral se centró demasiado en cuestiones nacionales y por otro, que Europa todavía no interesa a las masas.

Esta realidad, dirigida a la cuestión de la inmigración, nos lleva a un campo mucho más pantanoso. Casi todas las sociedades de Europa occidental cuentan con amplias comunidades de origen inmigrante descontentas. Bajo nuestro punto de vista y consecuentes con el proyecto de construcción europea que presentábamos, la condición de europeo debería ser la identidad cívica dominante que permitiera que se sintieran a gusto los inmigrantes y sus hijos. Debería ser más fácil sentirse turco-europeo, argelino-europeo o marroquí-europeo que turco-alemán, argelino-francés o marroquí-español, porque la condición de europeo es por definición, una identidad más amplia. Pero sabemos que estas combinaciones no resultan tan sencillas y que por diversas razones, la europeidad no funciona de esta manera.

Veíamos anteriormente que el tratado de Maastricht estableció el alcance de ciudadanía europea a los nacionales de los estados de la Unión Europea; a partir de aquí, la pertenencia a la Unión Europea se concibe no sólo como un estatus pasivo sino como una identidad de ciudadanía activa¹⁹. La cara opuesta de esta ventaja es la estricta delimitación respecto a quien no pertenece a la UE. Fruto de esta paradoja surgen dos tipos de extranjeros, los ciudadanos extranjeros de países terceros que han nacido y crecido en el país europeo en el que residen y no conocen otro pero que tienen restricciones en sus acciones, y los que gozan del estatus europeo y sus privilegios en un país en el que no nacieron pero residen por haber nacido en un país de la Unión Europea. Son los casos por ejemplo de un italiano que se traslada a

¹⁹ Este concepto se desarrolla con más profundidad en el siguiente capítulo pero creemos que merece la pena apuntar que nos referimos, cómo señalan Bartolomé y Cabrera (2003, 46) al “instrumento para fortalecer la democracia, su funcionamiento e instituciones en la medida que se fomenta la participación de todos y todas en los espacios públicos”.

Alemania y el de un hijo de padres turcos que viven en Alemania desde los años 60. El italiano al cabo de seis meses, podrá votar o presentarse como candidato a las elecciones municipales en cualquier municipio alemán, el hijo de origen turco sólo podrá ejercer los mismos derechos después de pedir y conseguir la ciudadanía alemana (Benhabib, 2000: 91).

De esta paradoja y del complejo entramado social, legal y administrativo que originan reiteradas situaciones de injusticia social materializadas en la exclusión, se concluye que es necesario un nuevo escenario que reconozca la inmigración como un fenómeno estructural y perdurable y que se favorezca su integración real por el bien de los mismos inmigrantes y por el de las sociedades receptoras. Los inmigrantes no son “invitados transitorios” sino “vecinos permanentes”. Y además, la inmigración es una llamada, una profecía que nos anuncia lo que va a venir, y para la que hay que buscar respuestas dignas y al fin y al cabo, cómo dicta Galeano:

“Actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable” (Bel y Gómez, 2000: 48-50)

Están aquí y seguirán estando. La mayoría de los inmigrantes no está de paso, han venido para quedarse. Habrá presencia de gran variedad de manifestaciones multiculturales y reivindicarán el derecho a la ciudadanía. Estamos empantanados ante la necesidad de afrontar el problema. Los habitantes del Sur que deciden dejar sus casas y emprender un nuevo camino a países lejanos en costumbres y distancia, no pueden dejar de reivindicar su condición de seres humanos cuando llegan, en primera o en tercera generación, en la acogida o en la integración. Además seguirán prefiriendo su tierra, si su tierra cambia y les da oportunidades, aunque no sean las mismas, pero al menos sí son suficientes (González, 2005)²⁰.

Llegados a este punto se nos hace ineludible preguntarnos por la manera cómo se “atiende” al inmigrante, cómo se le recibe y qué derechos tiene cuando se establece en un país europeo. En definitiva, es momento de adentrarnos en las políticas europeas en materia de inmigración.

2.3. La influencia del partenariado euro-mediterráneo en las políticas de inmigración europeas

Las políticas europeas en materia de inmigración pueden ser tratadas como políticas “Euro-mediterráneas” en tanto que es en el Mediterráneo donde Europa encuentra la apuesta por una nueva oportunidad de las relaciones internacionales entre las dos orillas mediterráneas a la vez que se posibilita la regulación de los flujos migratorios. Las políticas europeas sobre inmigración se ven siempre afectadas en su diseño por el peso que en Europa ejerce el área mediterránea. Además, la formalización de las políticas migratorias en cuanto a diálogo entre los países receptores y emisores, nace con el Proceso de Barcelona de 1995. Hasta entonces, las políticas de inmigración sólo eran tratadas a nivel intergubernamental. Los temas que se refieren a la admisión de inmigrantes económicos y a la elaboración de políticas de integración comunes, son fruto del Proceso de Barcelona. Así pues, podemos afirmar que las políticas migratorias son una iniciativa Mediterránea que posteriormente, se han ido desarrollando a nivel comunitario.

Para poder abordar las políticas de inmigración se nos hace previamente necesario, describir el Proceso de Barcelona y las conferencias de él derivadas puesto que es de la suma de todos estos encuentros, de dónde surgen las líneas definitorias de las políticas de inmigración europea.

El Proceso de Barcelona fue puesto en marcha en la Conferencia Euro-mediterránea con el objetivo de abrir un nuevo capítulo en las relaciones entre las dos orillas del Mediterráneo. Se trata del elemento clave para entender las relaciones Euro-Mediterráneas y representa el principal marco de relaciones políticas, económicas y sociales, de diálogo y de cooperación regional del Mediterráneo y, además, es el

²⁰ El ex presidente del estado español, Felipe González, elabora este planteamiento en un artículo de opinión titulado: “Europa: la deuda con África” publicado en *El País* el viernes 11 de noviembre de 2005. Pág. 17.

único foro que reúne a todos los actores de la región.

La primera conferencia se celebró en Barcelona el 27 y 28 de noviembre del 1995 y participaron 27 gobernantes de diferentes países, el Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea y se creó el Partenariado Euro mediterráneo (EMP) cuyo objetivo principal era establecer un ámbito de diálogo y cooperación para garantizar la paz, la estabilidad y la prosperidad del área. Las zonas prioritarias eran los países mediterráneos que no forman parte de la Unión Europea y los países PECO²¹ y el resultado del Proceso se compone de tres pilares:

1. Partenariado político y de seguridad para establecer un área común de paz y estabilidad.
2. Partenariado económico-financiero.
3. Partenariado en materia cultural, social y humana promoviendo el reconocimiento entre culturas y los intercambios entre la sociedad civil.

Respecto a este último -que hace referencia al espacio de nuestro estudio- los estados se comprometieron a respetar los siguientes principios de los derechos humanos:

- o Desarrollar el estado de derecho y la democracia en sus sistemas.
- o Respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y garantizar el ejercicio de la libertad.
- o Respetar la diversidad y el pluralismo en las sociedades y promover la tolerancia entre los diferentes grupos de la sociedad y combatir todas las manifestaciones de intolerancia, racismo y xenofobia.

2.3.1. Las Conferencias EuroMed

Después de la Conferencia de Barcelona se dieron un conjunto de Encuentros para consolidar los principios de 1995. De todos estos encuentros en el marco del Proceso de Barcelona, los más relevantes en lo referente a materia cultural, social y humana son los que se recogen en el siguiente cuadro resumen²²:

Tabla 1.1: Resumen de los Encuentros Euro mediterráneos

Nombre	Lugar	Fecha	Temas
Primera Conferencia EuroMed	Barcelona	Noviembre 1995	Se establecen los tres pilares de acción
Segunda Conferencia EuroMed	Malta	Abril 1997	Proyectos regionales para la cooperación y consolidación del diálogo entre las sociedades civiles (centrado en la sociedad civil y la administración pública)
Cumbre ministerial EuroMed	Palermo	Junio 1998	Énfasis en los programas de cooperación de la Comisión Europea (MED Media, MED Campus etc....)
Tercera Conferencia EuroMed	Stuttgart	Abril 1999	Reafirmación de los puntos más importantes del tercer pilar: buena gobernabilidad, derechos

²¹ Países de la Europa Central y Oriental.

²² Elaboración propia a partir de la información presentada por María Olivé Elias en su Tesis Doctoral titulada: "Les polítiques immigratòries de la unió europea i el Procés de Barcelona".

			humanos, salud, educación, participación de las mujeres, juventud, migraciones
Cuarta Conferencia EuroMed	Marsella	Noviembre 2000	Balance sobre las políticas de codesarrollo e integración de los miembros de los Países Terceros a la Unión Europea
Conferencia EuroMed de los Ministros de Exteriores	Bruselas	Noviembre 2001	Compromiso de seguir trabajando en el diálogo entre civilizaciones y el dialogo religioso. Necesidad de implantar acciones específicas para los grupos más vulnerables
Quinta Conferencia EuroMed	Valencia	Abril 2002	Se insiste en el diálogo entre culturas, basado en la Fundación EuroMediterránea Anna Lindh ²³
Cumbre EuroMed "Mid-Term" de Ministros	Creta	Mayo 2003	Se establecen los objetivos y actividades de la Fundación EuroMediterránea Anna Lindh
Sexta Conferencia EuroMed	Nápoles	Diciembre 2003	Se lanzan nuevos instrumentos par la Fundación EuroMed, teniendo en cuenta el Informe del Grupo de Savoie de la Comisión de Prodi
Cumbre EuroMed de Ministros de Exteriores	Dublín	Mayo 2004	Se establece el nombre oficial de la Fundación EuroMediterránea Anna Lindh para el Dialogo de las Culturas. En el marco de la Fundación, se busca establecer un dialogo para la cooperación en materia migratoria (iniciada con algunos Partners mediterráneos, y que se esperaba que fuese extensible al resto)
Cumbre EuroMed de los Ministros de Exteriores para preparar el décimo aniversario del Partenariado	La Haya	Noviembre 2004	Se acuerda que el Proceso de Barcelona tenía que ser usado como marco político para confirmar los planes establecidos
Séptima Conferencia EuroMed	Luxemburg-Kiem	Mayo 2005	Se presentan las orientaciones para el futuro del Proceso de Barcelona, dando especial relevancia a la paz, seguridad, estabilidad, democracia, intercambios

²³ La Fundación Euro mediterránea Anna Lindh para el Diálogo entre Culturas es una iniciativa surgida en el marco del Proceso de Barcelona establecida entre la Unión Europea y los países de la orilla sur del Mediterráneo. La idea para la creación de esta institución fue plasmada por primera vez en la Conferencia Euro mediterránea de Valencia (2002), aunque no fue hasta la Conferencia de Dublín (2004) cuando se acordó darle el nombre de la ex ministra de Asuntos Exteriores de Suecia, Anna Lindh, quien había fallecido asesinada pocos meses antes. Los principales objetivos de la Fundación Euro mediterránea Anna Lindh son promover el acercamiento, el reconocimiento y el respeto mutuo entre las culturas, tradiciones y valores de los países socios del Proceso de Barcelona; identificar, desarrollar y promover la convergencia cultural entre las personas con el objetivo de impulsar la tolerancia, el entendimiento entre culturas y así evitar la xenofobia y el racismo; promover la dimensión humana del Partenariado así como la consolidación del estado de Derecho y de las libertades fundamentales en todos los países de la región (Información extraída del Observatorio de políticas Mediterráneas. www.medobs.net Consulta: febrero 2009).

			culturales y educativos, así como la justicia, las migraciones y la integración social
Cumbre EuroMed de jefes de estado y de gobierno	Barcelona	Noviembre 2005	Diseño del programa de trabajo para los próximos 5 años, en el que se enfatiza en la promoción del diálogo intercultural. Énfasis en la Política Europea de Vecindad (PEV)
Octava Conferencia EuroMed de Ministros de Asuntos Exteriores	Tempere	Noviembre 2006	Decisión de llevar a cabo de forma regular una reunión de este tipo a finales de cada año con el fin de establecer las prioridades de la acción conjunta Euro mediterránea para los doce meses siguientes y así avanzar en la aplicación del programa de trabajo para los próximos cinco años, acordado en Barcelona en 2005. Se insiste en la necesidad de reforzar el diálogo intercultural desde la idea de la Alianza de Civilizaciones
Novena conferencia EuroMed de ministros de asuntos exteriores	Lisboa	Noviembre 2007	Declaración del 2008 como Año Euro Mediterráneo del Diálogo entre Culturas

Pese a que desde una visión institucional se da una valoración positiva del Proceso de Barcelona pasados 13 años de su fundación lo cierto es, tal y como se afirma desde el Observatorio de Políticas Mediterráneas del Instituto Europeo de la Mediterránea, que no se puede estar plenamente satisfecho de los resultados esperados:

“...Han surgido numerosos obstáculos para la implementación efectiva de la asociación Euro mediterránea y, a pesar de que continúan vigentes buena parte de los intereses que propiciaron su lanzamiento, no se ha conseguido un avance significativo en los objetivos que se establecieron. La vigencia de estos intereses, con frecuencia antagónicos entre una y otra orilla del Mediterráneo, puede ser considerada causa y consecuencia del escaso desarrollo del Partenariado en un círculo del que ninguna de las dos orillas ha sido capaz de salir, provocando sucesivos intentos de reactivar el proceso en los últimos años”
(<http://www.medobs.net> Consulta: febrero 2009)

El punto central de choque está en la falta de reciprocidad de acciones entre las dos orillas²⁴. El Partenariado no ha supuesto el crecimiento y la estabilización de los países de la orilla Sur del Mediterráneo, y como respuesta a este mantenimiento de las desigualdades, los movimientos migratorios han visto aumentar considerablemente sus flujos de Sur a Norte.

Pero veamos qué sucede desde la perspectiva del tercer pilar del Proceso; el Partenariado en materia cultural, social y humana. Analicemos de qué manera se han operativizado las acciones entorno a los

²⁴ El mantenimiento de restricciones por parte de la UE en la liberalización de intercambios comerciales son un claro ejemplo de ello.

conceptos de diálogo, convivencia, multiculturalismo e interculturalidad partiendo del énfasis que desde los diferentes encuentros se hizo de estos elementos. Para ello, hay que abordar las políticas Euro Mediterráneas con respecto a esta dimensión cultural, social y humana. En definitiva nos referiremos a las políticas en materia de inmigración ya que es desde éste escenario, dónde se origina el diálogo, la convivencia, el multiculturalismo y la interculturalidad.

2.3.2. Políticas europeas en inmigración

La situación en la que se encuentran muchos países europeos hace que haya que plantearse la inmigración y los flujos migratorios hasta el punto que las políticas Euro Mediterráneas en inmigración ocupen uno de los primeros puestos en las agendas políticas europeas.

Las políticas de inmigración se basan en el principio de solidaridad entre estados y son una necesidad recíproca (tanto para los países emisores como para los receptores) para el control de los movimientos humanos. El punto más extremo de la política de inmigración sería el cierre de fronteras y la consecuente prohibición de acceso de ciudadanos extracomunitarios en territorio de la UE pero entonces se estaría violando éste principio de solidaridad vecinal. De aquí que se dé la necesidad de crear políticas migratorias a nivel nacional e internacional.

Los antecedentes de la política de inmigración en la UE tienen su punto de partida en el Tratado de Ámsterdam²⁵ (enero de 1999) cuando se recoge el establecimiento del asilo y la inmigración como cuestiones intergubernamentales del Tratado de Maastricht²⁶ (noviembre de 1993) y se trasladan materias como el control de fronteras exteriores, la inmigración y el asilo del plano intergubernamental al plano comunitario. En este momento se establece, cómo señala Argerey (2001) que en un plazo de cinco años a partir de la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam, el Consejo deberá adoptar medidas sobre política de inmigración en los siguientes ámbitos:

- condiciones de entrada y residencia.
- expediciones de visados y permisos.
- inmigración y residencia ilegales.

Posteriormente, el Consejo Europeo de Tampere²⁷ (octubre de 1999), aportó nuevas directrices a la política común en la UE en cuanto a gestión de flujos migratorios en el ámbito euro mediterráneo dirigidas a tres ámbitos de actuación (Sánchez, 2008):

- Colaboración con los países de origen y tránsito: conjunto de políticas en el terreno del desarrollo y la cooperación que se pretenden vincular al diálogo y las asociaciones con países terceros en materia de inmigración en tres ámbitos de acción:
 - Medidas incluidas en los programas de cooperación con países terceros en el campo específico de la gestión de la migración.
 - Los programas de emergencia y de la migración.
 - Políticas a largo plazo que buscan actuar sobre los factores de fondo que están en el origen de las migraciones cómo, entre otras: comercio y desarrollo, prevención de conflic-

²⁵ El Tratado de Amsterdam, anteriormente mencionado, es el resultado de la Conferencia Intergubernamental convocada el 29 de marzo de 1996 en el Consejo Europeo de Turín. Fue adoptado en el Consejo Europeo de Amsterdam de 16 y 17 de junio de 1997 y firmado el 2 de octubre de 1997 por los Ministros de Asuntos Exteriores de los quince estados miembros. Entró en vigor el 1 de mayo de 1999 tras haber sido ratificado por todos los estados miembros de acuerdo con sus respectivos ordenamientos constitucionales (Información del Portal de la Unión Europea: www.europa.eu Consulta: Agosto 2008).

²⁶ Tratado de la Unión Europea- TUE: firmado el 13 de diciembre de 1994 y que entró en vigor el 1 de noviembre de 1993.

²⁷ Se trata de la sesión especial realizada por el Consejo Europeo en Tampere, los días 15 y 16 de octubre de 1999, para la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia en la Unión Europea (Información del Portal del Parlamento Europeo: www.europarl.europa.edu Consulta: agosto 2008).

tos, cooperación e integración regional, refuerzo institucional, seguridad alimentaria y desarrollo rural sostenible.

- Creación de un sistema común de asilo: el Consejo reafirmó la importancia que la Unión y los estados miembros concedan un respeto absoluto al derecho de solicitar asilo y acordó trabajar con vistas a la creación de un sistema común mediante un planteamiento en dos fases.
- Gestión de los flujos migratorios: atención al control de las fronteras con el punto de mira centrado en España a través del aeropuerto internacional Madrid-Barajas.

En 2002, el Consejo Europeo adoptó el Plan Global de lucha contra la inmigración ilegal y la trata de seres humanos en la Unión Europea y el Programa de acción relativo a la cooperación administrativa en los ámbitos de las fronteras exteriores, visados, asilo e inmigración. En este mismo año, se aprobó el Libro Verde sobre la política comunitaria de retorno de los residentes ilegales. El propósito de éste libro era abrir un debate público sobre la pertinencia del desarrollo de una política comunitaria en un ámbito concreto (en este caso en referencia a las expulsiones) y el contenido de esa política.

Desde entonces, se han ido revisando acuerdos y procediendo a adaptaciones particulares en cada estado pero en definitiva, y pese a la necesidad de que las políticas en materia de inmigración tengan un carácter global y coherente, aún está lejos una política común entre los estados miembros debido precisamente, a que cada país posee sus peculiaridades. De todo este proceso y lejos de haber generado auténticas políticas migratorias basadas en principios humanitarios, se ha llegado a políticas meramente laborales de base migratoria que de forma complementaria, generan políticas de integración social y cultural para tratar de controlar la evolución de una sociedad hacia la multiculturalidad y la multiétnicidad (Barreiro, 2005: 26).

Una vez analizadas las políticas de inmigración, analizamos las de integración que claro está, dependen de éstas primeras. Así pues, antes de presentarlas, ya podemos sospechar que si de las primeras dependen -y acabamos de cerrar el desarrollo de éste punto concluyendo que pese a la “buena voluntad”, no se ha conseguido consensuar una puesta en práctica común en cuanto a las líneas prioritarias en materia de inmigración-, el panorama en cuanto a “integración” no parece estar mucho mejor.

2.4. Políticas de integración a nivel europeo

¿Cuál es el panorama actual a nivel de Europa? Partamos de una visión positiva y reconozcamos que la integración de las comunidades extranjeras es un objetivo perseguido por las instituciones públicas.

Un ejemplo de ello se remonta a principios de los noventa cuando la Comisión Europea presenta al Consejo y al Parlamento Europeo, el documento “Comunicación sobre políticas de inmigración y derecho de asilo”²⁸ en el que se dibujan las tres ideas básicas sobre las que se deberían sostener las políticas de inmigración:

- La lucha contra la inmigración “ilegal”.
- La integración social de los inmigrantes legales.
- La cooperación para el desarrollo de los países emisores.

Este documento representa una apuesta clara por la integración y por la equiparación de derechos de las personas inmigradas (las legales) y se materializa en medidas para mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes y en la lucha contra las diferentes formas de discriminación, etc. No obstante, cabe señalar que éste es uno de los pocos documentos con propuestas concretas a favor de la integración ya que posteriormente, hubo un parón considerable y dejó de insistirse en estos temas y se avanzó poco hacia la concreción de políticas de integración (Pajares, 2000).

²⁸ Este mismo contenido fue defendido en sucesivos eventos como en la cumbre de Tampere en 1999.

Durante este lapso de tiempo (se extiende hasta alrededores del año 2000) los estados han ido desarrollando políticas propias (leyes, acciones, etc.) con planteamientos adaptados a cada lugar y tomando diferentes formas (reagrupación familiar, educación de los hijos de inmigrantes, vivienda, sanidad, etc.). En el año 2004, encontramos de nuevo un intento común por encauzar las políticas de integración de inmigrantes a nivel europeo. Los estados miembro de la Unión Europea acordaron que existe la necesidad de determinar objetivos comunes, indicadores y mecanismos de evaluación para ajustar la elaboración de políticas, valorar el progreso en la integración y promover un intercambio de información más eficaz entre los estados miembro. Esta voluntad se materializó en el Índice de Políticas de Integración para Inmigrantes elaborando la lista de indicadores de políticas MIPEX²⁹. Se trata de una herramienta para medir las políticas de integración de los inmigrantes en los estados miembros de la Unión Europea. A partir de más de 140 indicadores se obtiene un panorama multidimensional y rico en matices de las oportunidades reales de participación de los inmigrantes en las distintas sociedades europeas. El MIPEX abarca seis áreas políticas que definen el viaje que emprende el inmigrante hasta conseguir la ciudadanía plena: acceso al mercado laboral, reagrupación familiar, residencia de larga duración, participación política, acceso a la nacionalidad y antidiscriminación.

Otro esfuerzo positivo lo encontramos en los Principios Comunes Básicos sobre Integración aprobados el 19 de noviembre de 2004 por el Consejo de Ministros de Justicia y Asuntos de Interior en Bruselas. De estos principios destacamos el quinto que establece que “los esfuerzos realizados en la educación son fundamentales para preparar a los inmigrantes y en particular a sus descendientes, a participar con más éxito y de manera más activa en la sociedad”. Encontramos aquí la educación como uno de los elementos esenciales en la estrategia comunitaria de lucha contra la exclusión social. Desde la UE, se acepta que la educación (la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje) es un potente instrumento de creación de un clima de convivencia enriquecedor basado en la solidaridad, la tolerancia y el respeto entre todos los miembros de la sociedad.

La diversidad cultural de las sociedades europeas es una realidad innegable. Una de las manifestaciones de esa diversidad es la incorporación de alumnado inmigrante a los centros educativos. En los sistemas democráticos, la mezcla de culturas, religiones y etnias tiene como consecuencia la aparición de una sociedad plural en sus creencias, en sus convicciones y en sus manifestaciones. Este es uno de los principales desafíos que tienen planteados los países europeos y por ello, uno de los ejes prioritarios de sus políticas sociales y educativas. Pero para poder definir una buena política educativa primero debe estar claro el marco desde el cual hacerlo; esto es, el establecimiento común a nivel Europeo de las líneas generales de la política de integración.

En este apartado partíamos reconociendo que, pese a los esfuerzos por delimitar una política de integración real y común a nivel europeo, todavía no se ha conseguido poner en práctica los mecanismos de integración de los colectivos de inmigrantes y el hecho es que existen muchas personas de estos colectivos con sentimiento de “exclusión” y muchas personas autóctonas con una elevada actitud de rechazo hacia ciertas personas de origen extranjero.

Dicho esto, nos parece interesante acabar este apartado con la revisión de diferentes ejemplos de políticas de integración que se han puesto en práctica en Europa y que son una muestra más del fracaso de las propuestas de integración de inmigrantes.

2.4.1. Revisión de los modelos clásicos de integración

Sabemos que en Europa se han venido ensayando diferentes “sistemas de integración” de los nuevos habitantes en sus sociedades y ahora sabemos que ninguno de ellos ha logrado la inserción deseada.

²⁹ El MIPEX (Migrant Integration Policy Index) está dirigido por el British Council y el MPG (Migration Policy Group) y fue elaborado por un consorcio de 25 organizaciones. Entre ellas se encuentran universidades, institutos de investigación, grupos de reflexión, fundaciones, ONG e instituciones para la igualdad. El objetivo del grupo MIPEX es mejorar la calidad del debate sobre la política de integración de los inmigrantes en Europa. La primera edición del MIPEX fue publicada en 2004 y la idea era publicar una nueva edición cada dos años para realizar un seguimiento de los progresos de las políticas de integración en Europa. La última publicación es de octubre del 2006 (En <http://www.integrationindex.eu> Consulta: octubre 2008).

Analicemos los tres modelos tradicionales de la vieja Europa para ver en qué puntos flaquean y qué elementos cabría modificar para que se produzca definitivamente, la integración de las poblaciones de origen extranjero.

2.4.1.1. El modelo francés

Desde el siglo XIX Francia fue, igual que EEUU o Australia, el país europeo con más ciudadanos de origen extranjero. Para el modelo republicano de integración, sólo los individuos tienen el derecho público de ciudadanos. Sus diferencias, pertenencias culturales o religiosas; son un tema privado. El estado laico asegura la igualdad de los derechos y de las obligaciones entre los ciudadanos idénticos o los residentes extranjeros establecidos legalmente (Obin y Obin-Coulon, 1999). Francia, constituida en 1789 como una nación moderna, cree en valores universalistas en nombre de la igualdad de oportunidades y derechos y propone asimilar, integrar o insertar- cada verbo corresponde a una época - a los inmigrantes que llegan a su territorio. Todos los ciudadanos son franceses. La asimilación a los valores de la República -el ideal republicano de una ciudadanía idéntica para todos; potenciar el parecido, subrayar la igualdad de derechos y deberes, rechazar el referente étnico destructor del vínculo humano, favorecer la pertenencia cultural nacional y ciudadana frente al multiculturalismo-, el rechazo, al menos en el espacio público, a toda distinción basada en la etnia, la confesión e incluso la cultura, generan la idea de que el francés es ante todo un ciudadano definido por sus derechos y sus deberes, es decir, una abstracción humana encarnada en un contrato político:

“La asimilación es en este caso una condición sine qua non del acceso a una ciudadanía que, por otra parte, no se distingue de la nacionalidad” (Nair, 2006: 218)

Pero sucede que en la práctica las cosas no funcionan tan matemáticamente y las políticas de integración no se diseñan en función de este “asimilacionismo” del todo igualador y el “modelo francés” se queda como un término de referencia, como la imagen de una forma de proceder por todos conocida cuyas ventajas e inconvenientes se han vuelto familiares en el debate sobre la integración. La gran ventaja del modelo francés es la propuesta al inmigrante de ser absolutamente igual que todos los demás ciudadanos y el inconveniente es que se le fuerza a ser igual al resto incluso en aspectos en los que no interesa la igualdad (Aparicio, 2000).

Es a finales de los años 70, cuando el modelo deja de funcionar. Las causas de este fracaso giran en torno a dos ejes fundamentales: la construcción europea y las grandes transformaciones económicas causantes del desempleo de millones de individuos y la profunda crisis de identidad francesa que se cuestiona su identidad como nación. Las víctimas directas de este cambio son los barrios periféricos con sus poblaciones de origen extranjero. Esta crisis es ante todo social: pobreza, exclusión, precariedad, paro masivo, especialmente entre los jóvenes, racismo y discriminación. A continuación es institucional en la medida en que fallan las instituciones que deberían encarnar de forma concreta el ideal republicano (libertad, igualdad, fraternidad). Además, es una crisis cultural ya que lo que constituía el único horizonte identitario, la nación, se ve contestada por toda clase de identidades colectivas como el caso de los bretones, el de los corsos o el de los musulmanes asentados en Francia que piden reconocimiento en el espacio público. Y por último, se trata de una crisis política, porque ya no existen en esos barrios populares las instancias que aseguraban la mediación entre las demandas de los habitantes, el sistema político y el estado.

Una evidencia de este fracaso, son los hechos que tuvieron lugar en diferentes ciudades francesas en noviembre del 2005 cuando dos jóvenes franceses de origen extranjero que huían de la policía, entraron en una caseta de electricidad y murieron. A partir de aquí, se encadenaron disturbios que empezaron en el barrio de los mismos chicos difuntos y siguieron en otros barrios y ciudades francesas e incluso en otros países (Bélgica y Alemania). En total 22 días de disturbios que capturaron la atención de la opinión pública y los medios de comunicación europeos y abrieron múltiples debates sobre la integración, la convivencia y el bienestar en Europa.

Danili Martucelli³⁰ analiza las características de esta “revuelta” y les da significado desde un punto de vista sociológico. En primer lugar se trata de una revuelta urbana pues es el medio donde expresarse de los jóvenes que en ella participaron. Además se originó en un barrio periférico de París a causa de la segregación urbana que origina un gran sentimiento de abandono institucional de sus habitantes. Otro elemento metafórico de las revueltas es la quema de coches (se quemaron unos 100 coches por noche). La interpretación posible desde un enfoque sociológico es que cómo ellos se sentían enclaustrados en el barrio, quemando el coche del vecino lo enclaustraban a él también. Finalizar con la revuelta, supuso un proceso largo en el que los alcaldes tuvieron un papel fundamental. A falta de figuras morales que llegasen a los jóvenes (lo que más se asemejaría serían los futbolistas y los músicos de hip-hop), los alcaldes de los diferentes municipios desarrollaron una tarea de mediación entre las instituciones y los jóvenes de las revueltas. Posteriormente, una vez apagado el conflicto, se sabe que se aparcó el tema y que desde entonces, se tomaron básicamente, tres decisiones que no podemos comprobar en la práctica:

1. Instauración del aumento del aprendizaje profesionalizante a los 14 años como vía de ocupación de los jóvenes de los barrios periféricos.
2. Potenciar la vuelta de las industrias a los barrios periféricos.
3. Fomentar la figura de los alcaldes en la tarea mediadora.

Pese a estas vías, han continuado ocurriendo hechos como los narrados a causa del malestar social crónico y del mal estado de la política nacional. Aunque la atmósfera global económica es positiva, lo cierto es que en Francia existe un 30% de extrema derecha y extrema izquierda y la discriminación a nivel institucional de los jóvenes de origen extranjero es una evidencia que pone en relieve el fracaso del modelo francés de integración cimentado en la asimilación a la cultura francesa.

Aunque está claro que no habrá una respuesta rápida a los problemas derivados del fracaso del modelo de integración francés, es probable que este tipo de brotes violentos no perdure, puesto que son explosiones puntuales y no están estructurados ni hay un planteamiento ideológico ni político detrás. Más allá de todo esto, es urgente que el estado francés se de cuenta que los problemas de fondo piden cambios fundamentales, no sólo en la política urbana sino también en el plano en el que se proyectan las orientaciones generales de la vida colectiva, es decir; el cambio profundo exigido por el agotamiento del modelo de integración republicana y social. Probablemente la solución estará relacionada con la consecución de una plena implicación de los inmigrantes en el sistema económico del país, favoreciendo así derechos y dignidades iguales a los de los ciudadanos autóctonos.

2.4.1.2. El modelo inglés

En el lado opuesto del modelo francés se encuentra el británico, basado en la idea de imperio pluralista en el cual las personas no tienen que “uniformarse”. La base de este planteamiento se encuentra en una doble razón histórica: las experiencias derivadas de la evolución del imperio colonial junto con el fenómeno de la revolución industrial. La organización del imperio británico que respondía a una estructura flexible en la que cada colonia conservaba sus costumbres y procedimientos administrativos funcionó hasta el malestar ocasionado en el país por la emergencia de colectivos desarraigados de los éxodos masivos del campo a las zonas industrializadas. Fruto de esta situación surge el convencimiento que no habrá estabilidad social hasta que estos desarraigados se establezcan pero sin ocupar el lugar de los “ya establecidos”. La alternativa fue el crecimiento de grupos intermedios (ni desarraigados ni establecidos) con espacio institucional para el desarrollo de la vida cívica.

A partir de esta opción, las diferencias cívicas no serán cuestiones privadas sino que pasan a ser formas de vida legítimamente distintas, compartidas en un espacio público originando un tipo de pluralismo

³⁰ Profesor de sociología en la *Université de Lille* e investigador del *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS). El 3 de marzo de 2006 en el marco del “*Cicle de Conferencies. Reptes socioculturals del segle XXI*” organizada por la *Fundació Jaume Bofill*, realizó una conferencia con el título: “*Les revoltes urbanes de novembre de 2005 a França: dels fets a la interpretació*” en la que analiza el fenómeno sucedido y lo dota de significado.

que no implica tan solo la necesidad de tolerar a los diferentes sino también el derecho de estos grupos diferentes a tener un lugar institucional reconocido por el orden público (Aparicio, 2000: 44).

Así pues, si en Francia no se permite la proliferación de minorías, en el Reino Unido se canalizan las vías de integración a través de minorías bien organizadas que pueden defender públicamente sus derechos. La diferencia básica entre el modelo francés y el anglosajón es que el primero se basa en una concepción universalista, humanista e igualitaria de los seres humanos mientras que el segundo apunta más hacia un individualismo y particularidad de grupos de personas.

En definitiva, se trata de un multiculturalismo caracterizado por la idea de "le laissez faire", donde el gobierno refuerza la identidad de las distintas comunidades. La premisa de fondo es que los inmigrantes llegan para quedarse y, por tanto, deben tener el derecho a desarrollar su identidad cultural en su nueva residencia. Se trata de un supuesto modelo "demócrata"- léase multicultural- que permite la libre expresión pública de las diferencias culturales.

Así como sucede con el modelo francés, el modelo inglés no se materializa tal cual en la práctica. Y el problema de fondo en este caso es que el propio sistema contribuye a la formación de guetos consiguiendo una sociedad fragmentada y para nada cohesionada en la que no se trabaja por un bien común unitario.

2.4.1.3. El modelo alemán

Paralelamente al modelo francés y británico se encuentra el alemán. Su base se remonta a los grandes éxitos conseguidos en los diferentes campos de producción durante el siglo XX: artístico (ejemplos de ello son sus célebres músicos y escritores), económico (el crecimiento de la producción industrial), social (el desarrollo de los derechos sociales) y militar (guerras franco-prusianas). Fruto de la convergencia de estos triunfos, surge una fuerte identidad alemana que será la base del marco legal que establece la ciudadanía alemana por el *ius sanguinis* (ascendencia familiar alemana; "alemán de sangre") mientras que en el resto de Europa la ciudadanía se obtenía por el *ius soli* (haber nacido en un determinado territorio). Según el *ius sanguinis* (del latín, "derecho de sangre") una persona adquiere la nacionalidad de sus ascendientes por el simple hecho de su filiación (biológica o incluso adoptiva), aunque el lugar de nacimiento sea otro país. La diferencia con el *ius soli* es que este otorga la nacionalidad a aquellos nacidos en territorio nacional. El *ius sanguinis* es el derecho de la sangre y por tanto la nacionalidad y los derechos de una persona se rigen por la legislación de su patria familiar de origen, es decir, por la sangre aun cuando ésta no sea originaria. En este sentido los hijos que nacen en el extranjero mantienen la nacionalidad de sus padres.

De la gran expansión de mediados del siglo pasado en Alemania, nace la necesidad de mano de obra que dio lugar a la afluencia masiva de extranjeros trabajadores. Éstos, no iban a alcanzar la "ciudadanía alemana" y además, su estancia en Alemania se pensaba como transitoria hasta solucionar el problema de mano de obra. Así pues, se considera al inmigrante como fuerza de trabajo coyuntural y temporal. Son los denominados *Gastarbeiter* (trabajador invitado), en alusión a los obreros que reactivaron la economía alemana en los años sesenta y setenta. Esta apreciación de temporalidad se percibe todavía hoy en los escasos esfuerzos que el Gobierno alemán realiza por transmitir a los extranjeros la lengua y cultura alemanas. En este modelo no obstante, se reconoce el deber cívico y legal de tratarles dignamente en cuanto a sueldo, servicios sociales, etc. Asimismo, se acepta que se constituyan en asociaciones propias aunque no serán nunca asociaciones pertenecientes al país como en el caso del Reino Unido. Las ventajas de este modelo serían que los inmigrados no se exponen al trauma del abandono definitivo de sus raíces socio-culturales pero la crítica, se centraría en que acaba resultando un modelo segregacionista que no deja de plantear discriminación hacia grupos culturalmente aislados. El caso más paradigmático en este contexto alemán es el de la minoría turca.

La inmigración turca constituye un proceso único en el desarrollo social de la nación alemana en la posguerra. Su caso también responde a la demanda de mano de obra de las empresas alemanas después de 1959. Entre 1960 y 1968, el entonces ministro de trabajo promovió la contratación de trabajadores procedentes de Grecia, España, Turquía, Portugal, Marruecos, Túnez, y Yugoslavia. Desde la década de 1980 los turcos se han convertido en la minoría más numerosa del país. Según la Oficina Federal de Estadísti-

ca de Alemania 2.637.000 ciudadanos son originarios de Turquía³¹. El número de turcos supera al total de extranjeros procedentes de la Unión Europea y triplica al segundo grupo de extranjeros, el de los yugoslavos.

A fines de los años 90, muchos políticos alemanes entendieron que el país se había convertido en un país de inmigrantes y que necesitaba una política de integración. Desde entonces, pese a que se han dado algunos pasos, existen evidentes contradicciones. Por un lado se reconoce la necesidad de seguir atrayendo inmigrantes -debido al envejecimiento de la sociedad alemana y a necesidades del mercado laboral-; pero, por el otro, se aumentan las barreras para la obtención de la ciudadanía. Se sigue aplicando la ley de sangre, y no la de lugar o "suelo", por lo que muchos niños nacidos en Alemania viven años en calidad de residentes. La comunidad turca de Alemania, reclama la posibilidad de participar en la política, en la educación y en el mercado de trabajo como condición para su integración real:

"A la política de integración alemana le falta claridad para plasmar las decisiones ya acordadas entre el gobierno y las asociaciones de musulmanes en Alemania... la política de integración del gobierno alemán debe dar señales de confianza a los inmigrantes. El que no tiene la posibilidad de participar y abrirse, no se va a sentir seguro y no va a cambiar, mientras que el que se siente seguro, el que no niega su origen, el que habla bien la lengua del país de origen, también podrá desarrollarse aquí" (Kenan Kolat³²).

La apuesta real para superar el problema de integración de las comunidades de origen extranjero en Alemania radica en la necesidad de que ésta acepte que se ha convertido en una sociedad multicultural, con todos los problemas y conflictos que eso implica. La educación, la formación profesional y la integración en el mercado de trabajo deberían ser los pilares de las políticas de integración.

2.4.1.4. Conclusión general de los modelos

Las fórmulas ideadas en Europa para integrar a los inmigrantes se encuentran hoy en revisión. Ha fracasado la figura del trabajador invitado creada por Alemania, pues no ha conseguido evitar los estallidos xenófobos entre la población. Tras los atentados de Londres, ha saltado por los aires la separación en comunidades nacionales promocionada por el Reino Unido. Y ha "ardido" el asimilacionismo francés, a causa de los disturbios anteriormente narrados de los barrios periféricos de sus ciudades. Está claro que Europa no puede poner puertas al Mediterráneo. Casi todas las sociedades de la Europa occidental cuentan con amplias comunidades de origen inmigrante descontentas con el trato que se les da. Se empezaron a traer a sus miembros en parte como legado de los imperios colonizadores europeos en retirada y en parte como mano de obra para hacer los trabajos rechazados por los europeos nativos durante los años de crecimiento económico posteriores a la segunda guerra mundial. En general, se mantuvieron a cierta distancia y fueron tratados como habitantes temporales, no como ciudadanos europeos en pleno derecho. Ahora todas las hipótesis razonables hacen pensar que la población de origen inmigrante en Europa crecerá de forma significativa durante la próxima década³³ así que el reto está en transformar a esta población en ciudadanos. Los retos de la migración en Europa deberían pasar por la superación del sentimiento de inseguridad y el desarrollo de una cohesión social interna luchando contra las nuevas formas de racismo y xenofobia y permitiendo la construcción de nuevas identidades. En definitiva hablamos de la creación de una ciudadanía europea inclusiva e intercultural.

³¹ De ellos unos 120.000 están afincados en Berlín, en lugares como Kreuzberg, un distrito de la ciudad popularmente conocido como la pequeña Estambul.

³² Declaraciones del Presidente de la Comunidad Turca de Alemania en el periódico digital Proceso.com.mx (www.proceso.com.mx Consula: Noviembre 2009).

³³ Gracias a unos índices de natalidad relativamente superiores y a más oleadas de inmigración fácilmente previsibles.

3. La inmigración en España

¿Y qué pasa con España? ¿De qué manera se han puesto en práctica las directivas europeas en materia de inmigración e integración? ¿Cómo han afectado sus particularidades a la adaptación de tales propuestas?

De entrada hagamos una descripción de su contexto social más reciente en materia de inmigración y partamos de la constatación que uno de los hechos característicos es que España ha pasado de ser un país de emigrantes a un país receptor de inmigración desde mediados de los años ochenta coincidiendo, con otros muchos factores de carácter internacional, con una expansión y un crecimiento importante de la economía española. El modelo postindustrial exigía una mano de obra extranjera poco cualificada y la mayoría de los receptores de la demanda estaban dentro de lo que se podría llamar área de influencia de España en la que se incluyen antiguas colonias (Hispanoamérica y Filipinas) y el Protectorado de Marruecos (Pumares, 1996: 203).

Durante más de un siglo España ha sido un país de migraciones interiores y de emigración. Las migraciones internas se produjeron a través de una serie de oleadas, la más reciente de las cuales fue la de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Estas migraciones dieron lugar a dos poblaciones relativamente equilibradas entre "inmigrantes" y "nativos" en Cataluña y País Vasco, y a las dos grandes capitales económicas y culturales del país: Madrid y Barcelona a costa de una relativa despoblación de las comunidades de Castilla y León, Aragón, y en general, de toda la España Interior. En relación con la emigración exterior, durante mucho tiempo se dirigió a países de Ibero América de habla hispana. Más adelante y durante apenas dos décadas, entre mediados de los años cincuenta y mediados de los setenta del siglo pasado, y paralelamente a la ola expansiva de la economía española de la época y de las migraciones internas, hubo una importante emigración laboral hacia la Europa occidental.

Y ahora, como colofón del segundo gran período de crecimiento de mediados de los ochenta hasta principios del nuevo milenio (con una fase depresiva en los primeros años de la década de los noventa), y cuando las migraciones internas prácticamente se han parado, España se ha convertido hasta el año 2009 y por primera vez, en un país atractivo para la inmigración internacional. Aunque no es el único, el más relevante de los factores que influyen en el hecho migratorio que caracteriza a España, es la búsqueda de un empleo que permita satisfacer las necesidades básicas, aumente las condiciones de vida y cumpla las expectativas previstas en todos los ámbitos (Martínez Chicón, 2000: 91). La inmigración en España no es importante comparada con la de otros países europeos y ésta se centra básicamente en las comunidades autónomas de mayor crecimiento económico: Andalucía, Baleares, Cataluña y Madrid.

Pese a que normalmente se manejan datos que o bien nacen obsoletos o bien sólo reflejan una parte de la realidad, creemos que no está de más hacer una breve descripción del panorama actual sobre la inmigración en el estado español. Así pues recogemos información obtenida de fuentes que nos parecen complementarias entre ellas como son la Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración, el Instituto Nacional de Estadística, la Seguridad Social y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

En España se encuentran 175 nacionalidades y de éstas, las diez primeras aglomeran más de dos tercios del total de residentes extranjeros. Hasta marzo del 2007, el aumento de población más importante se había producido en la costa mediterránea, en Madrid y en Cataluña y las zonas con menor crecimiento fueron las comunidades autónomas del interior y del norte del país. En concreto, Cataluña ganó 139.491 personas; Andalucía, 125.873; la Comunidad Valenciana, 114.459; y Madrid, 44.040. Por contra, Asturias sólo creció en 261 personas; Ceuta, en 585; Melilla, en 1.383; Extremadura, en 2.494; La Rioja, en 5.293; y Galicia, en 5.326.

La proporción de extranjeros residentes en España pasó ese año del 8,5% al 9,3%. Las regiones con mayor concentración de foráneos era: Baleares (16,8%), la Comunidad Valenciana (13,9%), Murcia (13,8%) y Madrid (13,3%) y las de menor: Extremadura (2,5%), Galicia (2,7%), Asturias (2,8%), País Vasco (4%), Ceuta (4,1%), Cantabria (4,2%) y Castilla y León (4,2%). Los extranjeros más numerosos eran los marroquíes (563.012), seguidos de los ecuatorianos (461.310), los rumanos (407.159), los británicos (274.722) y los colombianos (265.141). Son los rumanos los que mayor incremento registraron ese año (89.793 inscritos más), seguidos de los marroquíes (51.718), los británicos (47.535), los bolivianos (41.855) y los

italianos (20.414).

Según el INE³⁴, la actualización de datos a 1 de enero de 2008 nos demuestra que la población empadronada en España era de 46.063.511 habitantes, de los cuales 5,2 millones eran extranjeros. El colectivo extranjero representa, pues, el 11,3% de la población total. Con respecto al padrón anterior, el número absoluto de habitantes aumentó un 1,9% y la población extranjera creció un 15,5%.

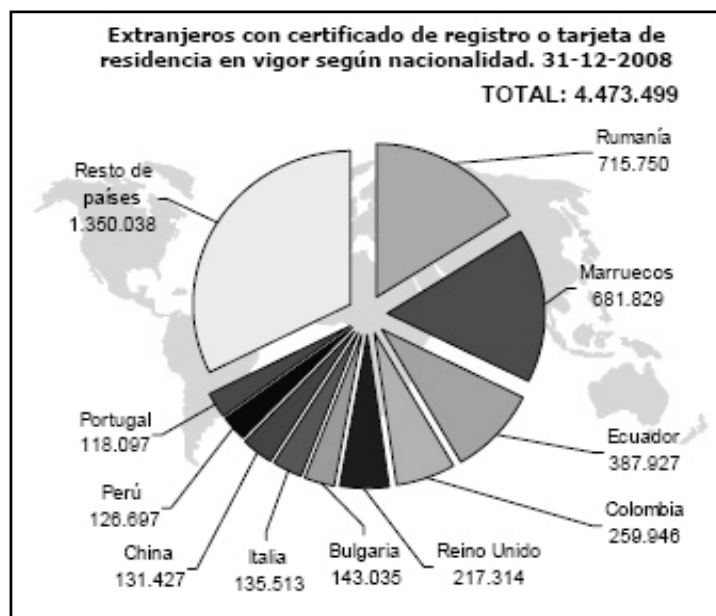
Tabla 1.2: Población en España por país de nacimiento y nacionalidad en enero del 2008

Fuente: INE

Países	Total	Españoles	No Españoles
Países Europeos	42.574.100	40.206.178	2.367.922
Países europeos no comunitarios	274.495	68.329	206.166
Países africanos	954.285	131.488	822.797
Países americanos	2.338.468	504.580	1.833.888
America central y caribe	263.749	90.737	173.012
America del norte	82.094	34.805	47.289
America del sur	1.992.625	379.038	1.613.587
Países asiáticos	284.283	43.004	241.279
Total	46.157.822	40.889.060	5.268.762

Figura 1.3: Extranjeros registrados en España en diciembre del 2008

Fuente: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración



Los nuevos escenarios nos presentan a los centros de las grandes ciudades aumentando su nivel de renta y expulsando a los más desfavorecidos a los suburbios y provocando así, una separación geográfica de clases, etnias y comunidades. El estigma de la actual marginalidad viene medida por los parámetros clásicos como los altos niveles de desempleo, las bajas rentas, los problemas con drogas, las infraviviendas, la delincuencia y por elementos de nueva incorporación como es la alta concentración de inmigrantes económicos que implica un cambio de residentes unido a una nueva fisonomía del barrio lo que estimula la salida de los vecinos tradicionales y provoca un descenso del precio de la vivienda que actúa de

³⁴ Consulta realizada on-line (Febrero 2009).

llamada para la llegada de más extranjeros ¡Y esto es el nuevo gueto en España!³⁵

A este panorama de exclusión generalizada, se le suma el imaginario de ver a la población inmigrante como una amenaza y no como una nueva riqueza. Alain Touraine se preguntaba si era posible extraer una idea clara de todos los debates actuales entorno a la inmigración y respondía que sí afirmando que no existe problema de integración de los inmigrantes (o equivalentes), pero sí resistencias y rechazos por parte de la población circundante y por consiguiente, el esfuerzo debe hacerse en este segundo aspecto y no en el primero³⁶.

España relativamente rica, con una renta que es el 80% de la media de la Unión Europea, y con dos millones de parados que hasta ahora, se podían permitir el lujo de no trabajar en las tareas que no les gustaban porque tenían subsidios de paro, una red de bienestar estatal y familiar que los protegía, se encontraba en una situación que atraía a la inmigración cualificada. La de calificaciones profesionales bajas o medias procedentes de países pobres y relativamente próximos (física o culturalmente), como Marruecos y los países latinoamericanos, y recibe a una población que huye de un subcontinente en estado relativamente caótico: África subsahariana (Pérez, Álvarez y González, 2001:11-15).

Tanto los datos de la Seguridad Social como los de otras fuentes, nos muestran que los inmigrantes que no provienen de la Unión Europea de los Quince se concentran, sobre todo, en sectores como la agricultura, la construcción, la hostelería y el servicio doméstico. La competencia entre autóctonos e inmigrantes aunque existe, es bastante escasa y se puede afirmar que la inmigración favorece el desarrollo de determinados sectores y con ello la creación de puestos de trabajo para autóctonos.

En general, la inmigración viene a atender una necesidad de desarrollo económico que ha crecido en las dos últimas décadas. La asignación sectorial de los inmigrantes puede ser entendida desde la gestión de las políticas de inmigración en una primera fase de su incorporación al mercado de trabajo, pero mantenerla en el tiempo - como resultado de prácticas discriminatorias o de políticas restrictivas- es ineficiente desde el punto de vista económico, puesto que los inmigrantes tienen con frecuencia competencias que podrían ser mejor desarrolladas en otras ocupaciones y sectores productivos y es injusta -desde una perspectiva democrática- porque debemos garantizar no sólo la igualdad de trato, sino también la igualdad de oportunidades³⁷.

Uno de los elementos más destacables y a su vez más preocupantes del fenómeno de la inmigración en España es el gran prejuicio que existe con la inmigración. El miedo al Otro que exponíamos en las primeras páginas de este capítulo, toma aquí gran protagonismo en el imaginario colectivo español. Un imaginario potenciado y acrecentado desde los medios de comunicación que desde hace un tiempo parece que se han puesto de acuerdo por presentar los problemas de la inmigración y no sus beneficios. Pero claro, el miedo vende más y más rápido y además, supone una valiosa arma de control de la opinión pública y mientras ésta se ocupa de la inmigración, no se preocupa de otros problemas. En España no es extraño escuchar hablar de invasión haciendo alusión a la etapa histórica de la presencia musulmana en la península. Oímos también conceptos como marea, avalancha humana, etc. ¿Por qué no se explica a la población que no son tantos y que además colaboran al crecimiento del país de manera sustancial? Esto nos lleva directamente a recordar que los españoles se olvidan con una facilidad prodigiosa que ellos también fueron inmigrantes hace menos de treinta años. No es extraño ver que quien fue maltratado en el pasado sea el maltratador del presente. Ahora es frecuente escuchar que esto sucede porque no hay

³⁵ Cabe matizar que este panorama que describimos servía hasta ahora, hasta la llegada de la CRISIS (¡siempre en mayúsculas! Y es que algunos ya la han bautizado como "la madre de todas las crisis") que viene afectando a nivel mundial desde el primer trimestre del 2008 y que se prevé que dure hasta el 2011. Pese a que reconocemos que sería interesante ver en qué medida éste nuevo fenómeno socioeconómico mundial afecta a la inmigración actual, no lo hacemos por varias razones. En primer lugar porque el fenómeno es tan complejo y extenso que nos escaparíamos del centro de nuestra argumentación. En segundo lugar porque se trata de un fenómeno tan actual que mientras escribimos estas líneas, suceden cosas nuevas y nunca llegaríamos a ser fieles a la realidad y no seríamos capaces de actualizar el fenómeno hasta el punto que se merece. Y en tercer lugar (y ¿porqué no aceptarlo?), si los propios especialistas no se atreven a definir exactamente las características y la envergadura de tal CRISIS... ¿por qué nos vamos a atrever nosotros?

³⁶ Alain Touraine desarrolla esta idea en el artículo: "Inmigración: ¿dónde está el peligro?". *El País*. Sección Opinión. 24 de febrero de 2007. Pág. 13

³⁷ Lorenzo Cachón Rodríguez y Miguel Pajares apuntaban estas ideas en un artículo sobre "Inmigración y economía" publicado en *La Vanguardia*. Sección Temas de Debate el domingo 28 de noviembre 2004 (Pág. 34-35).

memoria histórica pero la realidad es que no es agradable recordar las épocas de penuria y de fracaso que experimentaron en su piel los protagonistas de la inmigración masiva de aquellos años. La emigración no es un motivo de satisfacción para nadie e incluso en ocasiones, es motivo de vergüenza. Evoca la miseria, el hambre, la dureza de las relaciones entre españoles en su propia tierra y en tierras no tan lejanas. La mentalidad dominante actual es cada vez más la de nuevo rico. Se tiene la sensación de haber pasado completamente a la esfera de la prosperidad, la modernidad y la riqueza y de pertenecer por entero al mundo desarrollado. Se mira a los demás como a pobres, subdesarrollados y es aquí donde radica el verdadero miedo al Otro (Nair, 2006).

El problema del prejuicio no sería tan grave si no fuese “hereditario” pero resulta que se adquiere por dos vías: heredan el prejuicio las nuevas generaciones “nativas” con respecto a las poblaciones de origen extranjero y son víctimas de ello las nuevas generaciones de hijos e hijas de inmigrantes que no son portadores del proceso de inmigración pero sí de sus consecuencias. Nos debería preocupar el significado que tiene la palabra inmigrante en España. Y nos debería preocupar todavía más que sigan siendo “inmigrantes” los hijos nacidos en España de padres extranjeros que decidieron realizar aquí el trabajo que no encontraron en Marruecos, Bolivia o Senegal. Por norma general, no se consideran inmigrantes a los hijos de los europeos establecidos en nuestra sociedad. ¿Por qué esta diferencia?

Es cierto que el fenómeno de la inmigración española es reciente y que los hijos de los primeros emigrantes que hasta el momento han nacido en este país aún son pequeños. La mayoría de los menores de 18 años ha venido a nuestro país a consecuencia del reagrupamiento familiar y por tanto, la mayoría de los adolescentes extranjeros ha llegado algún tiempo después de que sus padres se instalaran. No obstante no son menos “de aquí” por no haber nacido aquí y tienen tanto derecho a permanecer como los demás y, sobre todo, tienen derecho a ser tratados dignamente y no sentirse que no son de los “nuestros”.

España debe apresurarse en comprender lo peligroso que es sentirse más amenazado de lo que se está en realidad. Un peligro que hasta ahora ha estado contenido y quizá sea posible todavía de parar, pero con la condición de no perderse en el debate sobre la diferencia, sino por el contrario, devolver a los españoles y a todos los europeos la confianza sobre la posibilidad de asumir mayores responsabilidades en el mundo. Esto implica un cambio de actitudes ante la inmigración protagonizada por la lucha contra los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones y priorizando una actitud de acogida. Se trata de favorecer la cohesión social entre todos los integrantes de una sociedad independientemente de su origen. Estamos en un punto muerto y podemos decidir hacia donde apuntar; el escenario es esperanzador ya que la poca edad del fenómeno en nuestro contexto nos permite moldearlo hacia buenas prácticas.

¿Qué políticas plantea España con estas problemáticas? ¿De qué manera España permite la incorporación de las poblaciones extranjeras y la consecuente estabilización de los suyos? Para resolver estas problemáticas, debemos adentrarnos en la compleja adaptación que España ha venido haciendo de las políticas Euro mediterráneas en materia de inmigración. Decíamos, que pese a la voluntad de tener un marco común legislativo de los flujos migratorios en todo el territorio Europeo, la realidad es que cada país ha acabado resolviendo el problema según intereses internos. Veamos a continuación de qué manera lo ha hecho España.

3.1. La política de inmigración en España; el reglamento de extranjería

Para el análisis de este punto, partimos de la revisión de las leyes en materia de inmigración³⁸. La gran cantidad de modificaciones que se han ido sucediendo a lo largo de los últimos 20 años ilustra la compleja realidad con la que nos topamos en nuestro país y nos dará las claves para entender las disposiciones políticas en materia de integración.

³⁸ Para el análisis de estas leyes nos basamos en los documentos bases hallados en la web especializada en documentos legales “Noticias jurídicas”. (<http://noticias.juridicas.com> Consulta: Agosto y Septiembre 2008).

El primer intento de dar respuesta al fenómeno de la inmigración, lo encontramos en el artículo 13 de la Constitución Española en la que se establece que los extranjeros deben gozar en España de las libertades públicas que garantiza su Título I en la Ley Orgánica 7/1985, del 1 de Julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Esta ley establecía las disposiciones aplicables, de acuerdo con las declaraciones y recomendaciones sobre extranjeros formuladas por los organismos internacionales competentes en esta materia. Pese a que su título oficial era De los derechos y libertades de los extranjeros en España, denominarla así, como afirma Eliseo Aja (2000) resultaba un sarcasmo puesto que se trataba de una ley esencialmente policíaca aprobada un tiempo antes de que España ingresara en la Comunidad Económica Europea (1986). En el resto de Europa, la inmigración sí era un fenómeno importante para sus gobiernos y por eso pretendían controlarla tanto en sus países como en los de los nuevos miembros.

“El objetivo central de la LOE era reducir al mínimo la llegada de trabajadores extranjeros, admitirlos siempre por períodos cortos (el primer permiso de trabajo y residencia sólo podía durar un año y su renovación era por otro año) y despreocuparse de cualquier otro aspecto diferente al trabajo y al orden público. La ley suponía que el inmigrante cuando acababa el contrato de trabajo o perdía el empleo debía volver inmediatamente a su país, y si no lo hacía, se le expulsaba. La LOE no preveía una inmigración estable, ni por ello, la reagrupación familiar o la prestación de los servicios sociales a los inmigrantes” (Aja, 2000: 74)

El error fundamental de esta ley era que con su dureza, impulsó el efecto contrario al control pretendido originando un elevado crecimiento de la llegada de inmigrantes en situación irregular. Ante esta situación, el gobierno optó por una reforma que corrigiera los defectos de la ley y modificó el reglamento de aplicación de la misma en febrero de 1996 con la concesión de permisos de trabajo y de residencia indefinidos a partir de 5 años de residencia confirmada, con la regularización de la reagrupación familiar y con la ampliación de los derechos de los inmigrantes.

Esta corrección de la LOE que por su reglamento era ilegal puesto que ningún reglamento puede modificar una ley (Aja, 2000), dio lugar a que varios partidos políticos presentasen en marzo de 1998 proposiciones de ley en las Cortes para elaborar una nueva que finalmente fue aprobada. Se trata de la ley que entró en vigor el 2 de febrero de 2000 denominada: Ley Orgánica 4/2000, del 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que pretendía mejorar las condiciones de la inmigración regular.

Inmediatamente a su puesta en funcionamiento sucedieron dos fenómenos que sumados llevaron a su modificación. Por un lado se detectó que la realidad del fenómeno migratorio superaba las previsiones de la propia ley, pero además resultaba que la normativa debía ser conforme con los compromisos asumidos por España en el Consejo Europeo en Tampere (1999) sobre la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia en la UE. Así se ordenó la Ley Orgánica 8/2000, del 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, del 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Durante la vigencia de la Ley Orgánica 8/2000, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, se dieron diversas circunstancias que llevaron a la necesidad de adaptarla a los continuos cambios de un fenómeno como el migratorio. Ésta ley surgía de la constatación de cuatro hechos:

- El incremento del número de residentes extranjeros en España de los últimos años.
- Las formas que tomaban el fenómeno migratorio en España.
- La necesidad de adaptar la normativa interna en materia de inmigración a las decisiones tomadas en el seno de la Unión Europea.

- La necesidad de incorporar determinadas consideraciones técnicas efectuadas por el Tribunal Supremo.

Ante estos hechos, el gobierno se vio obligado a revisar diversos aspectos de la legislación sobre extranjería e inmigración. De este proceso surge finalmente, la última modificación como colofón del complejo entramado jurídico dando lugar a la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal.

Los objetivos básicos que se persiguen con esta reforma de la legislación vigente se pueden resumir en cuatro puntos básicos:

- Favorecer la inmigración legal y la integración de los extranjeros residentes en nuestro territorio a través de la mejora de la gestión, mediante la simplificación de los trámites administrativos y del régimen jurídico de las situaciones de los extranjeros en España, así como la determinación de los tipos de visado y sus efectos.
- Luchar contra la inmigración ilegal y el tráfico de seres humano mejorando los medios e instrumentos sancionadores previstos y potenciando la colaboración con las compañías de transporte para contar con información sobre personas que se trasladan a territorio español.
- Reforzar los procedimientos de retorno de extranjeros que accedan ilegalmente a territorio español así como perseguir a las personas que con ánimo de lucro, induzcan, favorezcan, promuevan o faciliten la inmigración clandestina de personas en tránsito o con destino a España o su permanencia en nuestro país.
- Adaptar la normativa a las disposiciones acordadas por los estados miembros de la Unión Europea relativa al reconocimiento mutuo de las decisiones en materia de expulsión de nacionales de terceros países.

En definitiva, estamos ante una ley de fronteras que protege y prioriza por encima de todo, los acuerdos entre los estados miembros de la UE pero no favorece y no se ocupa de la integración de los residentes extranjeros en territorio español.

No es mucho más esperanzadora la política de inmigración del gobierno surgido de las elecciones legislativas del 14 de marzo de 2004 pese a que pone el acento en la cuestión laboral diferenciándose de la etapa política anterior en la cual, el centro de su política migratoria se ubicaba en el ámbito de Interior y favorecía las políticas de protección de fronteras. En el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprobaba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, el cambio de orientación política responde a la normativa comunitaria que prioriza la situación laboral de la persona extranjera como elemento central para su integración en base a la idea de que la situación regular laboral es la vía de acceso a un nivel digno y estable de reconocimiento social y es en definitiva el elemento que condiciona su participación social.

Este cambio de orientación se concreta en la jurisdicción del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en el desarrollo de la política del gobierno en materia de inmigración, emigración y asilo y en la creación de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. A partir de este momento, las competencias en materia de inmigración del Ministerio del Interior se limitan al ámbito de actuación policial. Este real decreto es un ejemplo de la voluntad de vincular la inmigración con el mercado de trabajo, destacando el carácter económico de los flujos migratorios, vinculando la regularidad de la situación administrativa del inmigrante a disponer de una autorización de residencia y también, en la mayoría de los casos, de trabajo. Tal como se expone en la introducción del real decreto, la admisión de nuevos inmigrantes en España está basada fundamentalmente en la necesidad de cobertura de puestos de trabajo y por ello,

los inmigrantes que quieran desarrollar una actividad laboral deberán venir desde origen con un visado que les habilite para trabajar o para buscar un empleo (Sánchez, 2005). Cabe señalar que este reglamento abrió el camino para la normalización o regularización de un amplio número de extranjeros que se encontraban trabajando en España de forma irregular con trabajos domésticos, en el campo o en la construcción. Además supuso el protagonismo de las comunidades autónomas en la gestión de las políticas de inmigración.

A continuación y entrando en el análisis de la situación actual del marco legal al que se exponen los inmigrantes, destacamos algunas de las medidas ciertamente polémicas, tomadas por el gobierno español en el último año que nos parecen muy ilustrativas del poco avance en materia de inmigración.

Destacamos en primer lugar el Plan de Retorno Voluntario de Inmigrantes (Real Decreto-ley 4/2008, de 19 de septiembre, sobre abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen). Con este decreto- que entró en vigor en noviembre del 2008- el Gobierno pretende que el grupo de extranjeros que se ven afectados por la crisis, en especial en el sector de la construcción, tengan la posibilidad de cobrar todo el subsidio de desempleo de una vez a cambio de regresar a sus países de origen. Este plan está dirigido a los inmigrantes procedentes de los 19 países que tienen convenios en materia de seguridad social con España y en especial a los inmigrantes de Ecuador y Marruecos que son los dos colectivos más afectados. La aceptación de la ayuda implica la recepción de la prestación de desempleo a la que tienen derecho en dos plazos; el primero, un 40% del total, en España y el otro 60% al mes siguiente en el país de origen. Pero además, el inmigrante debe renunciar a sus permisos de residencia y trabajo y comprometerse a no volver a España en los tres años siguientes³⁹.

La acogida social de este Plan, principalmente de los colectivos afectados, no ha sido muy positiva. El hecho de que los inmigrantes tengan un proyecto a cumplir en tierra extranjera y el haber sido un esfuerzo muy grande tanto individual como colectivo el poder emprender el proceso migratorio serían, desde nuestro punto de vista, algunos de los justificantes de la poca recepción del proyecto de retorno. En este sentido, creemos que una medida mucho más eficiente sería que los países desarrollados fomentaran el crecimiento mediante ayudas a la creación de empresas en los países de origen de los inmigrantes. Como remarca ATIME⁴⁰ en el Informe de resultados sobre la encuesta del retorno voluntario, las iniciativas políticas para fomentar el retorno en época de crisis no van a funcionar.

La otra medida que destacamos es la propuesta por la Comisión de la Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a procedimientos y normas comunes en los estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio. Los puntos esenciales de esta directiva son:

- Establecimiento de un máximo de retención de los inmigrantes mientras se tramita la repatriación en 6 meses, ampliable a 18 si el inmigrante no coopera o hay problemas para obtener la documentación de países terceros.
- Los inmigrantes sólo podrán ser devueltos a su país de origen o a aquellos países con los que los estados miembros o la UE hayan concluido acuerdos de repatriación.
- La directiva de retorno se aplica también a familias y menores no acompañados, aunque en este caso se prevén garantías específicas.
- Cuando una persona en situación irregular es expulsada tendrá prohibida su entrada en territorio comunitario durante un periodo de cinco años.

³⁹ El Plan prevé que pasados los tres años, el extranjero extracomunitario, puede volver a solicitar la entrada para trabajar pero el gobierno no garantiza en ningún caso ese regreso. Si la petición se produce a los cinco años de haberse acogido a este retorno, el gobierno se compromete a darle prioridad en los programas de contratación en origen y podrá recuperar la condición administrativa que tenía antes de su repatriación.

⁴⁰ Recientemente, ATIME (Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España) ha realizado una encuesta aleatoria de opinión del colectivo marroquí residente en ciudades como Madrid, Barcelona, Valencia, Murcia, Jaén, Sevilla y Toledo sobre el *Plan de Retorno Voluntario*.

- Se introduce el principio de retorno voluntario, que evitaría esta prohibición de entrada. Cada inmigrante tiene derecho a dejar el país voluntariamente en un plazo que va de siete a treinta días.

Esta medida desencadenó muchas voces de protesta que bautizaron la directiva bajo el título de Directiva de la Vergüenza. Según estos colectivos críticos⁴¹, la aprobación de este texto legitima la vulneración de los Derechos Humanos y representa un retroceso en la calidad democrática de las sociedades europeas. La existencia de los Centros de Internamiento para extranjeros (CIEs) que se “permiten” desde esta Directiva, son un claro ejemplo de ello. Se trata de centros no penitenciarios donde se puede detener de manera preventiva en espera de la expulsión, a los extranjeros no comunitarios que se encuentran en situación irregular y que no han cometido delito alguno sino una falta administrativa. Según estos colectivos, la Directiva de la Vergüenza es un instrumento más de la Europa de fronteras que acentúa la situación de estos extranjeros como ciudadanos de segunda categoría.

Vistas las posibilidades legales que tienen los inmigrantes cuando llegan a España y reconociendo que estamos ante un marco bien alejado de una verdadera política de integración que garantice la protección plena y efectiva de los derechos humanos de los inmigrantes, cabe preguntarse por las respuestas concretas que se dan a nivel político y social para el desarrollo de la integración de los “nuevos” ciudadanos con los que convivimos. Además de su situación legal, está claro que la dimensión de su pertenencia a la comunidad será un elemento fundamental para el desarrollo positivo de su integración y para ello es necesario que existan unas políticas favorecedoras de dicho proceso.

3.2. Las políticas de integración en España

Para analizar este punto, hay que partir del reconocimiento de que los esfuerzos que se hacen para potenciar la integración entre la población inmigrada y la autóctona no van de la mano de las necesidades existentes. Pese a que las instituciones públicas están dedicando muchos recursos a la integración, éstos no son suficientes en el actual contexto de crecimiento de los flujos de inmigración. Dicho de otra manera, lo que mayor utilidad puede tener para reducir la xenofobia y mejorar la convivencia no es la aportación de recursos para potenciar la integración, sino la modificación de la política de inmigración. Cuando todas las respuestas que se están dando a, por ejemplo, la llegada de cayucos a las Islas Canarias, consisten en más control policial, intervención o no del ejército, acuerdos entre estados europeos para disponer de mayores sistemas de seguridad, etc., no es posible dejar de presentar la inmigración como el mayor problema que tenemos en el momento actual. Junto al desarrollo de medidas y programas para la integración ha de haber una modificación del discurso político y ello ha de venir de la mano de un replanteamiento global de las políticas migratorias (Pajares, 2008)⁴².

Las actuales políticas promocionadas por el gobierno parten de la siguiente idea: sin legalidad no hay integración social posible y son necesarios recursos para promover la integración, entendida como proceso bidireccional que busca la cohesión social⁴³. En este punto, estamos totalmente de acuerdo con el

⁴¹ En Barcelona, el 17 de junio de 2008, firmaron un manifiesto contra esta directiva las siguientes asociaciones, fundaciones, partidos políticos y sindicatos: *Acció Jove, Joves de CCOO de Catalunya; Amical de Mauthausen; Asociación Uruguayo Catalana "Los Botijas" de Rubí; Asociación de Uruguayos en Catalunya; Asociación Socio-cultural Ibn Batuta; Associació Catalana de Professionals de l'Estrangeria (ACPE); Associació d'Estudiants Progressistes; Associació de Casals de Joves de Catalunya; Associació LIMES; Associació Papers i Drets per a tothom; Associació de Treballadors Pakistanesos; ATIMCA; Attac-Catalunya; Casal Argentí a Barcelona; Càritas Diocesana de Barcelona; CCOO - Catalunya; Col·lectiu Cornellà sense fronteres; Comissió catalana d'ajuda al refugiats; Comunitat Palestina de Catalunya; Consell Nacional de la Joventut de Catalunya; CpC – Ciutadans pel Canvi; Desobeint fronteres; Fedelatina; Federació Catalana d'Organitzacions No Governamentals pels Drets Humans; GRAMC; La Casa Amarilla; Nuevos Colectivos; Observatori Desc; Observatori del Sistema Penal i dels Drets Humans; Plataforma jove per l'1de maig ACTUA; SOS Racisme – Catalunya, Fundació Nous Horitzons; Fundació Pere Ardiaca, Esquerra Republicana de Catalunya (ERC); Esquerra Unida i Alternativa (EUIA); Iniciativa per Catalunya Verds (ICV); Joventut Comunista de Catalunya; Joventuts Socialistes de Catalunya y Federació de Barcelona.*

⁴² Este planteamiento lo extraemos de las declaraciones que Miguel Pajares hace a propósito de su análisis sobre las políticas públicas para la integración de la ciudadanía (www.webislam.com. Consulta: octubre 2008).

⁴³ Aunque en el siguiente capítulo se profundiza extensamente en la discusión entorno al concepto de integración y a sabiendas que a menudo se rechaza el uso de este concepto por asemejarse mucho al concepto de asimilación, cabe señalar que en España no es éste el significado que adopta y que por ello se habla de “integración social” pues se refiere a “integrarse en una sociedad” y no a una cultura. Desde esta perspectiva

sentido que toma el concepto de integración. Tal como desarrollaremos en el próximo capítulo, desde nuestro punto de vista, la integración sólo es posible si se entiende como un proceso sociocultural interactivo y por tanto, implica a todas las partes: a los propios inmigrantes y a los que acogen.

La materialización institucional de las políticas de integración social se hace a través de los siguientes aspectos:

- Creación de una Dirección General de Integración de los Inmigrantes.
- Creación y dotación del Fondo de apoyo a la acogida y la integración de los inmigrantes y refuerzo educativo de los mismos.
- Diseño del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 (en adelante PEI) (Ver Anexo 1.2).

El PEI parte de los principios de igualdad, ciudadanía e interculturalidad⁴⁴ y quiere ser una oportunidad tanto para autóctonos como para inmigrantes pues se orienta a potenciar la cohesión social a través del fomento de políticas públicas basadas en la igualdad de derechos y deberes, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia del inmigrante a la sociedad a la que ha accedido y el respeto a la diversidad, dentro de los límites establecidos por el conjunto de normas y valores sobre los que se asienta el estado de derecho. El PEI no se presenta como un proyecto exclusivo del estado sino que se configura como un marco de cooperación; pretende ser un instrumento capaz de dinamizar políticas, aglutinar iniciativas, crear partenariados y dotar de coherencia a las actuaciones en favor de la integración de los inmigrantes que llevan a cabo tanto las administraciones públicas como la sociedad civil. Algunos servicios públicos claves (educación, empleo, vivienda y urbanismo, servicios sociales y sanidad) para la integración de los inmigrantes son principalmente, competencias de las comunidades autónomas o de las corporaciones locales. En este sentido la mayor parte de acciones de integración de población inmigrante se desarrollan desde instituciones públicas locales (ayuntamientos, gobiernos autonómicos, asociaciones de inmigrantes, organizaciones no gubernamentales, etc....).

Los objetivos concretos del PEI son:

1. Garantizar el pleno ejercicio de los derechos civiles, sociales, económicos, culturales y políticos de los inmigrantes.
2. Adecuar las políticas públicas, cuantitativa y cualitativamente (educación, empleo, servicios sociales, salud y vivienda) a las nuevas necesidades que origina la presencia de inmigrantes.
3. Garantizar el acceso de los inmigrantes a los servicios públicos (educación, empleo, servicios sociales, salud y vivienda) en igualdad de condiciones que la población autóctona.
4. Establecer un sistema de acogida de los nuevos inmigrantes mientras se hallen en condiciones de acceder a los servicios públicos generales.
5. Fomentar entre los inmigrantes el conocimiento y el respeto de los valores comunes de la Unión Europea, de los derechos y las obligaciones de los residentes en España, de las lenguas oficiales en territorio español y de las normas sociales de convivencia.
6. Luchar contra las diversas manifestaciones de discriminación, racismo y xenofobia.
7. Introducir la perspectiva de género para la elaboración de políticas de integración y para su aplicación.
8. Fomentar políticas y experiencias de codesarrollo con los países de origen de inmigración.

se entiende "integración" como "equiparación de derechos y deberes".

⁴⁴ Principio de igualdad y no discriminación: implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrante y autóctona, dentro del marco de los valores constitucionales básicos. Principio de ciudadanía: implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes. Principio de interculturalidad: mecanismo de interacción entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

9. Favorecer la comprensión por parte de la sociedad española del fenómeno migratorio y mejorar la convivencia intercultural a partir de la valoración de la diversidad, el fomento de la tolerancia y el mantenimiento y conocimiento de las culturas de origen de los inmigrantes.
10. Impulsar la adopción de políticas públicas y medidas por parte de las distintas administraciones públicas y de la sociedad civil que fomenten la integración de los inmigrantes.

A su vez, las áreas de intervención del PECE son: acogida, educación, empleo, vivienda, servicios sociales, salud, infancia y juventud, igualdad de trato, mujer, participación, sensibilización y codesarrollo. De entre ellas, nos centramos en el análisis de las áreas de educación por dos razones básicas. Por un lado puesto que son las que afectan de forma más directa al colectivo objetivo de nuestro estudio y por el otro porque son las que, desde la perspectiva comunitaria de la UE, deberían tomar más fuerza por ser un espacio privilegiado desde donde luchar contra la exclusión social. Una de las manifestaciones más evidentes de la diversidad cultural presente en las sociedades europeas, es la incorporación de alumnado inmigrante a los centros educativos dando lugar a espacios plurales (en creencias, manifestaciones, etc.). De aquí deriva uno de los principales desafíos que tienen planteados los países europeos y por ello, uno de los ejes prioritarios de sus políticas sociales y educativas.

El reto planteado en el PECE implica hacer efectivo el derecho a la educación recogido en la Constitución Española como uno de los derechos fundamentales. Para ello se debe primeramente, garantizar la igualdad de acceso teniendo en cuenta las desigualdades iniciales (económicas, culturales y sociales). A continuación se deberá promocionar el “aprender a aprender” como una de las destrezas básicas de las que se tiene que dotar al individuo para poder alcanzar la plena integración social y ser capaz de manejarse de forma positiva en contextos heterogéneos. En el caso de la inmigración este principio se traduce en preparar a los inmigrantes y en particular a sus descendientes, a participar con más éxito y de manera más activa en la sociedad.

Estas necesidades en su conjunto piden impulsar políticas educativas de atención a la diversidad y en este sentido, el PECE pretende dar respuesta a las necesidades del alumnado de origen inmigrante impulsando las actuaciones encaminadas a eliminar los obstáculos que impiden el logro de la equidad educativa y a promover una convivencia enriquecedora entre las diferentes culturas en la comunidad educativa (PECE 2007- 2010: 211).

Así pues, los principios que subyacen del PECE en la dimensión educativa vienen representados por las siguientes ideas de fondo:

- Calidad de la educación para todo el alumnado.
- Equidad, que garantice la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.
- Educación en valores, ciudadanía e integración.
- Aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.
- Flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de alumnado.

Para materializar estos principios, el gobierno reconoce una serie de limitaciones o problemas específicos surgidos del diagnóstico de necesidades:

Tabla 1.3: Problemas y soluciones del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración

Problema específico	Propuesta de solución ⁴⁵
Limitación presupuestaria ⁴⁶	Acuerdo entre estado y comunidades autónomas para incrementar el gasto en educación en los próximos diez años

⁴⁵ Aquí presentamos las ideas generales; el listado de propuestas concretas con los objetivos concretos de intervención y con sus correspondientes programas y medidas se recoge en el Anexo 1.2 (Págs. 220- 230).

⁴⁶ El gasto público en educación, estimado en porcentaje sobre el PIB, es varios puntos inferior a la media comunitaria.

Concentración de alumnos inmigrantes en centros escolares públicos y en zonas socialmente desfavorecidas	Mecanismos que posibiliten una escolarización equilibrada de todos los estudiantes en los centros sostenidos con fondos públicos
Fracaso y absentismo escolar de los alumnos de origen inmigrante por encima de la media	Desarrollo de políticas contra el fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios
Desventaja Educativa (curricular y competencias personales y sociales) del alumnado de origen inmigrante	Medidas de flexibilización (curriculares y organizativas) individuales y grupales
Incorporación tardía del alumnado de origen inmigrante	Política de promoción de la escolarización temprana
Falta de formación del profesorado para dar respuesta a la presencia de alumnado extranjero	Mejora de la formación inicial y continua del profesorado
Actitudes intolerantes, racistas y xenófobas entre la población juvenil española	Puesta en marcha de servicios de apoyo y asesoramiento a las familias y a los centros
Falta de implicación familiar en el caso de alumnado de origen extranjero	Actuaciones encaminadas a incorporar a las familias inmigrantes en la vida escolar
Poca continuidad en la formación no obligatoria y de la calificación por parte de las personas de origen inmigrante	Desarrollo de programas específicos de formación profesional continua, en colaboración con empresas

Fuente: Elaboración a partir de información obtenida en el PECE 2007- 2010 (Pp. 213 -219)

Una vez analizado el avance de las políticas de integración a nivel español y habiendo destacado el área de Educación, veamos lo que sucede a nivel de Cataluña que es el territorio concreto en el que desarrollamos el estudio.

4. La inmigración en Cataluña

Cataluña ha sido tierra de recepción durante toda su historia⁴⁷. En los años 70, en plena transición política, acogía a más de un millón de nuevos habitantes procedentes del resto de España. En aquel momento la voluntad común era la integración de todos sus habitantes independientemente de su origen familiar⁴⁸. Posteriormente, en la década de los 80, llegaron un conjunto de extranjeros extracomunitarios que eran exilados latinoamericanos y subsaharianos (de Senegal y Gambia) que empezaron a modificar el panorama social. La década de los 90, coincidiendo con un crecimiento significativo de la inmigración marroquí, podríamos definirla como la de la visualización del fenómeno de la inmigración. Y en cierto sentido hablamos de una visualización social negativa originada a consecuencia de la implantación de la ley de extranjería⁴⁹ que dio lugar a hechos como la explotación laboral de los inmigrantes, su exclusión social, la desprotección jurídica, el incremento de la irregularidad. Los primeros años del siglo XXI vienen marcados por el crecimiento del racismo fruto del discurso “criminalizador” de la inmigración del gobierno del PP por el cambio en la composición de la población extranjera (Ecuador, Colombia, Argentina y Rumania se convierten en los colectivos más numerosos detrás de Marruecos) y por el aumento rápido de la población extranjera debido tanto al crecimiento de los flujos migratorios como al afloramiento de las personas en situación irregular a través del empadronamiento.

⁴⁷ Para dicho análisis seguimos las indicaciones que Núria Vives (miembro de SOS Racisme-Catalunya y de la Comisión Permanente de la Federación Estatal de Asociaciones de SOS Racismo del estado español) en el artículo “Políticas de integración de inmigrantes en Catalunya: evolución y situación actual”. En Revista *Pueblos*. 2 de julio de 2005. <http://www.revistapueblos.org> (Consulta: octubre 2008)

⁴⁸ De esa época es la frase todavía vigente “Catalán es quien vive y trabaja en Cataluña”.

⁴⁹ Se trata de la modificación del año 1996 de la *Ley Orgánica 7/1985, de 1 de Julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España*.

El escenario en el que se sitúan las migraciones internacionales tiene un reflejo también en Cataluña y se reconoce que el movimiento inmigratorio es la base del crecimiento de la población catalana. Tal como se indica en el Pla de Ciutadania i Inmigració 2005-2008 (en adelante PCI) en los últimos cinco años, el flujo de extranjeros se ha acelerado, diversificado y extendido a todo el territorio catalán (PCI, 2005:11).

Veamos a continuación la evolución del fenómeno de la inmigración en Cataluña en términos generales⁵⁰. Para la lectura de datos estadísticos sobre población extranjera, cabe reconocer que ninguna de las fuentes disponibles es suficiente para el conocimiento exhaustivo sobre su situación. Pese a que el análisis de la inmigración es un tema frecuente de estudio no se posee todavía hoy, una buena estructuración de sus números. El hecho de que la población inmigrante no utilice los mismos canales de notificación de su estado, así como el elevado número de extranjeros que se encuentra en situación irregular, hace que los datos sean muy variables. Pero además, otro elemento que dificulta la interpretación de los datos, es la separación que existe entre las distintas administraciones encargadas de sistematizar datos; si hubiera un verdadero trabajo cooperativo entre todas ellas, sería mucho más eficiente su labor.

El número de extranjeros ha ido creciendo en Cataluña desde 1960 y este incremento ha sido especialmente significativo en los últimos 10 años a causa de las dinámicas mundiales anteriormente expuestas y el crecimiento económico que se ha experimentado puntualmente en Cataluña. Pero además, la inmigración ha cambiado en su forma y ha aumentado el número de extranjeros que han llegado de manera irregular⁵¹ debido a la coyuntura actual entre el control de fronteras y la necesidad permanente y creciente de emigrar de los países del Tercer Mundo.

En el año 1992, pese a la tendencia al crecimiento, el conjunto de población extranjera no llegaba al 2% del conjunto de la población catalana. Actualmente, hay un salto cuantitativo en este porcentaje y la evolución de la población extranjera empadronada en Cataluña asciende a un 13,1%⁵² del total y se prevé que este crecimiento continúe. Además, la combinación de la disposición expansiva de la inmigración del Tercer Mundo (ver Tabla 1.5) y la política restrictiva a su respecto, llevan a la conclusión del previsible crecimiento de población irregular.

Tabla 1.4: Nacionalidades extranjeras más numerosas en Cataluña

Nacionalidad	%
Marruecos	20,7
Ecuador	9,6
Rumania	5,6
Colombia	4,8
Argentina	4,2
China	3,8
Bolivia	3,8
Italia	3,4
Perú	3,3
Paquistaní	2,8
Resto de nacionalidades	37,9

Fuente: Adaptación a partir del Anuario 2005.

⁵⁰ Para el análisis de esta realidad, nos basamos en las principales conclusiones a las que llegaba el colectivo Ioé (Actics, de Prada y Pereda) en el año 1992 con su estudio sobre la Inmigración Extranjera en Cataluña y los datos aportados por el análisis de Larios y Nadal sobre el estado de la inmigración en Cataluña del 2006 dentro del Anuari 2005 de la Fundació Bofill. De esta manera, podemos analizar el fenómeno en el tiempo y podemos definir y confirmar las tendencias y recoger las variaciones contextuales producidas con el paso del tiempo.

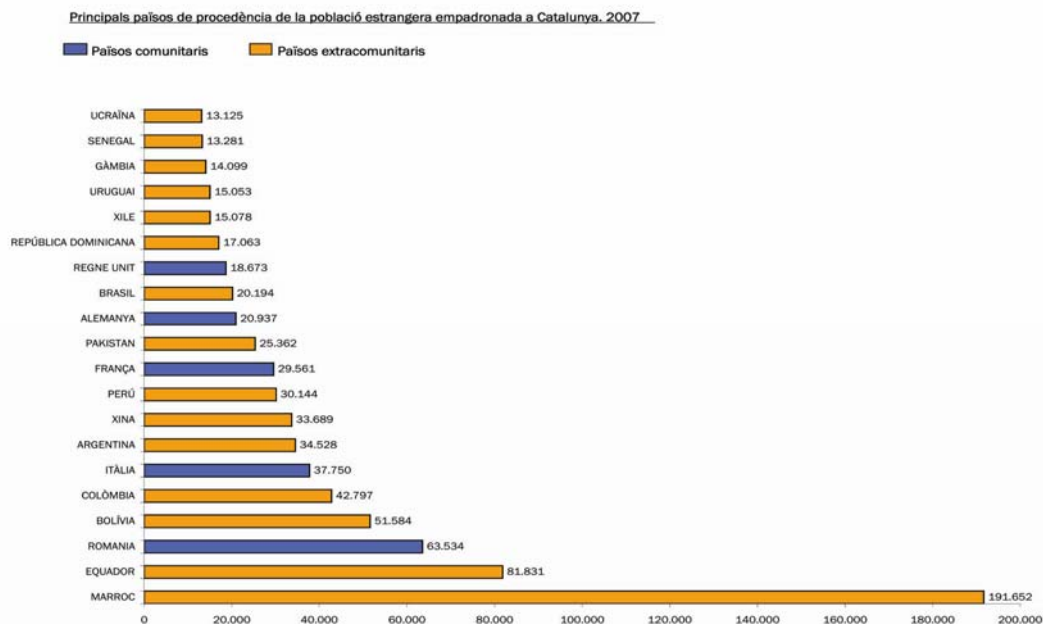
⁵¹ Aclaremos la diferencia terminológica entre extranjero, inmigrante, clandestino e irregular ya que a menudo la falta de rigor en su utilización lleva a errores. El extranjero es una persona que no posee la nacionalidad del país en el que se encuentra ya que está de paso y lo más habitual es que no permanezca mucho tiempo en el país. Si el extranjero decide quedarse en el país se convierte en inmigrante. El clandestino por lo contrario, es quien no tiene autorización para permanecer en un país que no es propiamente el suyo. Ha cruzado la frontera de forma ilegal y por tanto, no respeta ni la ley de su país ni la del país de llegada y el irregular es quien ha salido de su país de forma legal, ha entrado en otro también legalmente, pero se ha quedado en él más allá del plazo autorizado y por tanto, permanece también sin permiso.

⁵² Datos no oficiales presentados en el Anuario 2005 y obtenidos de los datos del IDESCAT 2006 proporcionados por la *Secretaria per la Inmigració, Generalitat de Catalunya* (Consulta: enero 2006).

Otro dato que modifica la forma de crecimiento de la población inmigrante es que pese a que el estudio del año 1992 mostraba que la mayoría de inmigrantes provenientes de países subdesarrollados vivían solos o con parientes más o menos lejanos, actualmente, se observa un crecimiento de población extranjera a través de la reagrupación familiar.

Figura 1.4: Países de procedencia de la población extranjera empadronada en Cataluña 2007

Fuente: Pacte Nacional per a la Inmigració (2008:6)



Una vez descrito un breve marco general, nos centramos en el análisis de la realidad de la inmigración de la población marroquí puesto que, además de tratarse de la población extranjera mayoritaria actual en Cataluña, queremos acercarnos a nuestra población de estudio y analizar su realidad migratoria y de asentamiento en nuestro contexto.

4.1. La migración de la población magrebí

Antes de adentrarnos en caracterizar el caso migratorio de la población magrebí, queremos hacer alusión al concepto Magreb para encuadrar el uso que hacemos en nuestro estudio. La palabra Magreb se ha usado tradicionalmente para referirse al Norte de África. Etimológicamente significa “la parte más occidental del Mundo Árabe” (Poniente) y la parte opuesta (Levante) se denomina Mashreq. El Magreb comprende Marruecos, Túnez y Argelia, aunque en los últimos años se incluye también Mauritania, Sahara Occidental y Libia. En el caso de nuestro estudio nos centraremos en la población marroquí ya que es la población más numerosa en nuestra comunidad autónoma y es casi inexistente la presencia de magrebíes de origen argelino y tunecino. Pese a esto, partimos de una caracterización general del proceso migratorio Magrebí y posteriormente, nos centramos en el caso Marroquí.

La inmigración magrebí se inscribe en el grupo de movimientos de poblaciones que atraviesan el Mediterráneo en dirección a Europa. Es una de las corrientes más antiguas y encuentra su origen en el fenómeno Colonial. De hecho, es durante la colonización francesa cuando se producen los primeros movimientos migratorios intermagrebíes de Túnez y Marruecos a Algeria y posteriormente, de estos tres países hacia Francia⁵³ (Fadlollah, 1996: 143).

⁵³ Túnez y Marruecos fueron ocupados durante 75 años (1881-1956) y 50 años (1907- 1956) respectivamente y Algeria, 132 (1830- 1962).

La emigración magrebí es una válvula de escape para unas sociedades sometidas a un entorno físico, social, político y económico desfavorable. Para empezar, el 75% del Magreb es desierto por lo que la mayoría de la población se concentra en la costa mediterránea y atlántica hecho por el cual más de la mitad de la población habita en núcleos urbanos encontrándose los entornos rurales con un proceso de despoblamiento notable. La climatología adversa que impera en esta zona, ocasiona frecuentes sequías y lluvias torrenciales que contribuyen a aumentar el problema de la insuficiencia alimentaria que sufren los países del Magreb. Además, desde mediados de los años ochenta se ha registrado un crecimiento demográfico que genera una importante preocupación para el desarrollo y la estabilidad de la zona.

La inmigración marroquí es de hecho, un ejemplo más de la inmigración internacional que plantea un escenario en el que existe un lado que demanda mano de obra y otro que la fornece. Como sugiere Pumarés en su estudio de 1996 sobre la integración de los inmigrantes marroquíes en la Comunidad de Madrid, una de sus primeras causas de la decisión de emigrar, es económica. La situación socioeconómica general en Marruecos no es para nada estable. El crecimiento que se había experimentado durante los años 70 se ralentizó en la década de los 80, por lo que se dio un incremento del grado y la cantidad de pobreza que en la actualidad, sigue permaneciendo. Por otra parte existe un elevado índice de desempleo y las condiciones laborales son extremadamente duras, de manera que los puestos de trabajo son inestables exagerándose esta situación en el caso de los trabajos de baja calificación y salarios más bajos.

Además, Marruecos es un país de larga trayectoria migratoria. Este aspecto es importante por varios motivos. Por un lado porque esta tradición está muy presente en los núcleos familiares y los jóvenes marroquíes empiezan a pensar tempranamente en la posibilidad de emigrar. Son muchas las familias que tienen parientes que emprendieron con anterioridad el viaje y que, más o menos conscientemente, dan perspectivas de futuro a los que quedaron en Marruecos. Además, los emigrantes que regresan de visita o temporalmente a Marruecos (la concentración máxima se da en los meses de verano) en general, no reparan en gastos para mostrar el éxito de su proyecto migratorio⁵⁴.

Finalmente, la cuestión política. Aunque cabe reconocer que no es una causa tan determinante como las anteriores, no deja de jugar un papel importante dadas las características del sistema político Marroquí. El reino de Marruecos es una monarquía constitucional islámica, democrática y social que se remonta al inicio del reinado de Hassan II cuando se hizo efectivo un estatuto real que aceptaba una monarquía constitucional aprobando una Constitución que se debía votar por medio de un referéndum nacional. Las primeras elecciones generales se realizaron en 1963, sin embargo en 1965 el Rey disolvió el Parlamento y asumió plenamente los poderes legislativo y ejecutivo y actuó como Primer Ministro durante los dos años siguientes. A su fallecimiento (1999), le sucedió en el trono su hijo Sidi Muhammad (Mohamed VI). Su reinado se ha caracterizado por un intento de apertura y modernización así como de acercamiento a la UE, hecho por el cual ha encontrado la oposición de los islamistas conservadores. Durante su mandato, ha apoyado el pluralismo político y ha creado un nuevo código familiar, la *Mudawana*, que otorga mayor poder e independencia a las mujeres. También ha creado la denominada *Instance Équité et Réconciliation* (IER), una comisión que pretendía revisar los casos de violación de los Derechos Humanos durante el reinado de su padre⁵⁵. Según la Constitución actual, el monarca tiene una autoridad religiosa y política indiscutible. El rey nombra y cesa al Primer Ministro; es el jefe supremo de las Fuerzas Armadas, dispone de la prerrogativa de decretar el estado de excepción y controla de manera directa los ministerios de Exteriores, Justicia, Asuntos Religiosos y del Interior, además de responder de los asuntos militares. Éste sistema -que dista mucho del modelo democrático occidental- describe en principio un marco institucional carente de libertades hecho por el cual más de un ciudadano marroquí se habrá planteado la posibilidad de emigrar.

⁵⁴ La típica estampa de verano de las autopistas centrales que unen el norte de Europa con el sur, es un claro ejemplo de ello. Miles de furgonetas, monovolúmenes y coches de alta gama de segunda mano van cargadas de objetos (bicicletas, colchones, cadenas de alta fidelidad, comida, muebles, etc.) hasta los topes y en 48 horas sin descanso se plantan en sus ciudades natales donde son recibidos con grandes honores por los que permanecieron.

⁵⁵ Cabe mencionar que tan “abierto” no ha sido la cosa cuando a dicha comisión se le prohibió mencionar expresamente a Hassan II, así como investigar casos posteriores a su coronación.

A esta situación social marcada por la debilidad económica, las imágenes colectivas de la emigración y el régimen político, se le suma el fenómeno del éxodo del campo a la ciudad originado por el cierre de las fronteras europeas a las exportaciones de los productos agrícolas (o al menos su drástica limitación). Esta situación ha hecho que sean muchos los marroquíes que han decidido armarse de valor e iniciar un viaje que es en la mayoría de casos, sin retorno. Abandonan familias, casas, pueblos y se embarcan en una aventura que marcará un antes y un después en sus trayectorias vitales.

Más allá del contexto social que plantea la posibilidad de la emigración, existe un conjunto de múltiples y variadas causas particulares que impulsan el proyecto migratorio. La decisión de emigrar se establece siempre, en función de las características individuales del emigrante tales como el sexo, la edad, el nivel escolar, el estado matrimonial, el medio social, las motivaciones de emigración (trabajo, reagrupación familiar, estudios, etc.) y es el resultado del cruce de estas variables el que definirá el modelo de emigración a seguir (Bouchachen y Doudich, 1996:7).

Los países destino de la emigración marroquí son prácticamente todos los europeos, aunque España es evidentemente, el lugar de tránsito y cada vez más de residencia elegido por este colectivo⁵⁶. El desarrollo económico, social y político junto con la cercanía geográfica, hacen que la emigración sea posible y que los potenciales riesgos sean asumibles a cambio de los beneficios que se obtendrán en la otra orilla (Martín, 2003). Además, los trabajadores marroquíes han encontrado un lugar cercano al que resulta complicado cerrarles el acceso y en el que pueden conseguir mejores salarios, mejores condiciones sociales y expectativas económicas para ellos y sus familiares:

“L’Espagne devient une nouvelle destination migratoire pour la jeunesse marocaine à la recherche d’une chance au delà de ses frontières” (López, 1997: 52)

No obstante, la presencia de marroquíes en España no es reciente ni se ha producido de una sola vez. Cómo apunta el colectivo loé en su estudio sobre marroquíes en Cataluña⁵⁷, se pueden distinguir tres grandes periodos:

Tabla 1.5: Periodos de la inmigración marroquí
Fuente: Elaboración a partir de información del Colectivo loé (1994)

Periodo	Momento Histórico	Tipo	Características
1960- 1975	Desarrollismo en los gobiernos europeos	Inmigración flotante	Los flujos de inmigrantes se inician hacia Europa: Francia, Alemania, Países Bajos y Bélgica y surge una primera corriente hacia España (especialmente hacia Cataluña)
1975- 1986	Instauración de la democracia en España	Inmigración “estancada”	Restricciones en Francia y Alemania. La inmigración marroquí se queda bloqueada en los Pirineos
1986- 1992	Expansión económica española con la entrada en la UE	Inmigración ilegal	España se suma a las políticas restrictivas de Europa. Obligación de visado por parte de la población magrebí. Fenómeno de las pateras

A estos periodos cabría añadir el que va de 1993 al 2007 marcado por el aumento sustancial de la inmigración. Según datos de los padrones municipales (no oficiales)⁵⁸, a principios del 2005, la población

⁵⁶ Los marroquíes se sitúan ya en segunda posición en Francia (los argelinos en primera) y están en primera posición como magrebíes en los demás países de Europa.

⁵⁷ Pese a que en su estudio centran la explicación en el caso de Cataluña, lo cierto es que estos periodos son generalizables al caso de España.

⁵⁸ Se trata de cifras no oficiales de extranjeros empadronados. La diferencia entre datos oficiales y no oficiales recae en que los oficiales recogen

extranjera representaba un 11,5% de la población total (Pla de Ciutadania i immigració 2005-2008). Este periodo podría ser denominado el de la “inmigración masiva” y está marcado por las constantes revisiones de las leyes de extranjería que tratamos en apartados anteriores.

4.1.1. Presencia marroquí en Cataluña

Pese a que en los últimos años se ha producido un crecimiento evidente de presencia extranjera en España y que en parte, esto se debe al crecimiento de la población marroquí, el peso que dicha población tiene en España es todavía reducido y no alcanza a un marroquí por cada 100 habitantes. Pese a que este dato nos demuestra que la inmigración no debería plantear los problemas que en otras sociedades receptoras se perciben puesto que en realidad se trata de un fenómeno incipiente, es cierto que las elevadas concentraciones geográficas de las poblaciones inmigrantes hacen que la percepción del fenómeno por parte de la sociedad de acogida sea magnificada. Este es el caso del colectivo marroquí en Cataluña. Aunque la comunidad marroquí sigue siendo la mayoritaria, hay que señalar que en términos relativos, ha perdido importancia y su crecimiento, actualmente, ya no es tan ascendente como si lo es el de otras comunidades de extranjeros⁵⁹.

La distribución de la población marroquí en el territorio catalán también ha sufrido una clara diversificación pero pese a ello, su máxima concentración sigue dándose en la provincia de Barcelona como queda reflejado en el siguiente cuadro en el que mostramos la evolución de la población marroquí en Cataluña por provincias:

solamente al conjunto de inmigrantes con autorización de residencia mientras que los no oficiales, se componen de las listas de padrón. En la diferencia numérica que existe entre ambas, se recoge la inmigración irregular que ha visto aumentar notablemente su número a partir del año 2002.

⁵⁹ El índice de crecimiento de la población marroquí se encuentra en séptimo lugar por detrás de países como Ecuador, Rumania, Colombia, Senegal, Argelia y Brasil (Martín, 2003: 51).

Tabla 1.6: Evolución de la población marroquí en Cataluña por provincias
Fuente: Adaptación a partir de datos obtenidos del Idescat

Provincia	2000	2003	2006	2008
Barcelona	38.445	85.476	118.803	125.197
Girona	12.554	21.462	31.144	36.244
Lleida	3.674	6.408	11.832	13.119
Tarragona	6.083	15.344	26.835	34.447
Cataluña	60.756	128.690	188.614	209.007
Total % población extranjera	33,4%	23,7%	20,6%	18,9%

Otro dato que destacamos es que la mayor parte de la población de nacionalidad marroquí presente en Cataluña, es originaria de Marruecos tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.7: Población marroquí en Cataluña según país de nacimiento en el año 2006
Fuente: Adaptación a partir de datos del Anuario 2005.
Fundación Jaume Bofill (Pág. 22. Volumen II)

Nacionalidad	País de nacimiento	%
Marroquí	Marruecos	88,80%
	España	11,04%
	Argelia	0,05%
	Francia	0,04%
	Otros	0,07%

El siguiente dato interesante para comprender al colectivo marroquí instalado en Cataluña, es el análisis de su lugar geográfico de procedencia. Podemos señalar dos regiones básicas de procedencia de la mayor parte de inmigrantes marroquíes; se trata de dos regiones mediterráneas próximas a Europa: el Rif y Jebala. Son dos las características básicas que han convertido estas zonas en focos de emigración. Por un lado su geografía montañosa que impide la expansión de las zonas de cultivo que facilitarían las posibilidades de subsistencia de sus habitantes. Por otro, su elevada densidad de población que sumada a la falta de recursos del medio se convierten en el origen de la larga tradición migratoria de estas dos áreas de Marruecos.

De la zona del Rif principalmente parten de la ciudad de Nador mientras que de Jebala, los municipios principales de origen son: Tánger, Tetúan y Chauen (Actis, Pereda y Prada, 1994). Pese a que las migraciones marroquíes son básicamente originarias de estos lugares, en los últimos años se ha notado cierta diversificación a otras zonas de la región Atlántica como Rabat, Casablanca y Agadir (Martín, 2003:47). A diferencia de las zonas del Rif y Jebala, que son zonas agrícolas y poco industrializadas, la región Atlántica presenta un nuevo perfil de inmigrante marroquí proveniente de grandes ciudades industrializadas.

4.1.2. Los jóvenes de origen marroquí

El colectivo de jóvenes de origen marroquí es el indicador más evidente de la consolidación del colectivo marroquí en nuestra comunidad autónoma. Como vemos en la siguiente tabla, el número de hijos de inmigrantes en España aunque todavía no es un fenómeno exagerado, lo cierto es que empieza a presentar altos índices:

Tabla 1.8: Hijos de inmigrantes según edad y sexo en España en el año 2007
Fuente: adaptación de los datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 del INE

Sexo	Total	0 a 3	4 a 15	16 a 25	Más de 25	Desconocido
Hombres	3.157.611	453.787	1.189.213	676.339	810.060	28.213
Mujeres	2.911.925	416.462	1.091.941	637.659	736.014	29.849
Total	6.069.536	870.249	2.281.154	1.313.998	1.546.073	58.061

De estos totales vemos que en Cataluña, se concentra el mayor porcentaje de hijos de inmigrantes con un total de 1.214.337 casos:

Tabla 1.9: Hijos de inmigrantes según edad y sexo en Cataluña en el año 2007
Fuente: adaptación de los datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 del INE

Sexo	Total	0 a 3	4 a 15	16 a 25	Más de 25	Desconocido
Hombres	610.265	101.176	240.409	131.972	127.919	8.790
Mujeres	604.071	101.912	235.646	128.611	130.885	7.018
Total	1.214.337	203.087	476.055	260.582	258.804	15.808

Centrándonos en el colectivo de marroquíes, veamos primeramente el caso de España:

Tabla 1.10: Hijos de inmigrantes marroquíes según edad y sexo en España en el año 2007
Fuente: adaptación de los datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007 del INE

Sexo	Total	0 a 3	4 a 15	16 a 25	Más de 25	Desconocido
Hombres	477.880	79.701	172.894	101.553	118.378	5.353
Mujeres	415.828	78.780	146.186	89.737	97.371	3.754
Total	893.708	158.481	319.080	191.290	215.750	9.107

En el caso de Cataluña, no contamos con la segregación por edades sino con los datos por nacionalidades del alumnado:

Tabla 1.11: Evolución del alumnado magrebí en Cataluña
Fuente: Elaboración a partir de los datos obtenidos del Pla de Llengua i Cohesió Social (Pág. 9) y de los obtenidos en el Butlletí de la Secretaria per a la Inmigració (nº 2, Setembre 2009)

Curso	Alumnado Magrebí	Total Alumnado Extranjero	% Alumnado Magrebí
2001- 2002	12.035	33.278	36,1
2003- 2004	19.110	68.115	28,1
2006-2007	34.000	89.808	37,8
2008-2009	38.490	149.204	25,7

Una vez analizada la situación de la población marroquí en nuestro contexto y aceptando que la situa-

ción precaria en Marruecos no cesará y por tanto, se prevé su continuidad en el tiempo, sabemos que muchos de los marroquíes presentes en nuestra comunidad se quedarán durante un periodo prolongado y probablemente, van a seguir viniendo más por más controles que se establezcan. En la mayoría de los casos su estado de inmigrantes pasará a ser un estado de permanencia y por ello la cuestión fundamental que se plantea es cómo se va a producir la incorporación a la sociedad española de este contingente de personas cuyos hijos no pueden ser etiquetados como inmigrantes sino como ciudadanos. La incorporación de los inmigrantes marroquíes a nuestra sociedad es un proceso lento aunque continuo, de adaptación mutua, en el que lógicamente deben producirse roces, conflictos y problemas derivados de la resistencia natural a los cambios de nuestros hábitos y de nuestro espacio cotidiano. (Pumares, 1996: 203- 204).

4.2. Políticas de inmigración e integración en Cataluña

Así como en el apartado en el que nos ocupábamos de Europa y España y pese a la dependencia entre éstas, presentamos por separado las políticas de inmigración e integración, en el caso de Cataluña, lo hacemos en un mismo bloque puesto que en este contexto, hablar de políticas de inmigración significa no sólo hablar de control o de cuotas de entrada de inmigrantes sino y sobre todo, es hablar de integración a mediano y largo plazo. Así pues, presentamos las propuestas que se han ido sucediendo como respuesta al problema planteado por la integración de las personas de origen extranjero asentadas en nuestra sociedad.

Antes de adentrarnos en el análisis concreto de tales políticas, cabe considerar la realidad de competencias en materia de inmigración por lo que respecta al estado y a la comunidad autónoma. Según el artículo 149.1.2 de la Constitución española, la inmigración es competencia exclusiva del estado y según el artículo 13.4 del Estatut d'Autonomia de Catalunya, se reserva a las fuerzas y a los cuerpos de seguridad del estado el control de la inmigración. Otra constatación es que la regulación de la inmigración se venía haciendo desde una perspectiva de intervención exclusiva de la administración del estado a pesar de que las administraciones que principalmente daban respuesta y atendían las necesidades de las personas inmigradas, eran las comunidades autónomas y los municipios. La evolución del hecho migratorio y el cambio de las condiciones socioeconómicas, llevaron a modular estas posiciones y a partir del año 2001, se considera que las instituciones centrales del estado disponen de la competencia sobre el núcleo duro en materia de extranjería: determinación de los flujos migratorios, control de fronteras, establecimiento del estatuto de los extranjeros y de las condiciones y requisitos para otorgar los permisos de estancia, residencia y trabajo a los inmigrados y que las administraciones autonómicas tienen los títulos competenciales específicos en materias ligadas íntimamente con el hecho migratorio.

Así pues, es competencia de las instituciones centrales del estado la regulación de la inmigración, los derechos, las libertades y la integración social de los extranjeros y la firma y ratificación de los tratados internacionales. Por otro lado, las comunidades autónomas en el marco de los respectivos estatutos de autonomía, tienen competencias legislativas y ejecutivas en temas sectoriales relacionados con el entorno social y las políticas de integración que afectan a ciudadanos y extranjeros y además, pueden gestionar las competencias estatales que se les deleguen⁶⁰.

Una vez aclarado el punto de partida, veamos cuáles son las propuestas concretas en materia de inmigración en nuestro contexto. Las primeras iniciativas en política migratoria se remontan a 1991 cuando un movimiento asociativo formado por un conjunto de organizaciones sociales lideró las Propuestas de Girona. Se trata de un informe sobre la situación social de los inmigrantes residentes en las Comarcas de Girona y de los problemas más importantes que dificultan su integración. Además, se elaboraron una serie de propuestas dirigidas a las administraciones y entidades de este campo con el objetivo de facilitar y potenciar la integración del colectivo de inmigrantes. Este informe fue elaborado por la Comisión de Asociaciones y Organizaciones No Gubernamentales de las Comarcas de Girona y surge de otra Comi-

⁶⁰ Esta información está extraída del documento de la *Comissió de Estudi sobre la Política de Inmigració a Catalunya* aprobado por el *Parlament de Catalunya* el 27 de junio de 2001 (www.revistalafactoria.eu Consulta: febrero 2009).

sión formada por entidades del campo de la inmigración y que hizo el seguimiento del proceso extraordinario de regularización de trabajadores extranjeros.

El "Informe de Girona: cincuenta propuestas sobre inmigración", tiene como objetivos prioritarios, obtener para el inmigrante la consideración de ciudadano (de persona que goza de los mismos derechos y las mismas oportunidades) y evitar que la inmigración se convierta en un tema de confrontación electoral. Se divide en tres grandes apartados: legalidad, integración y actitudes y concluye con la formulación de cincuenta recomendaciones en diferentes ámbitos (legislación, vivienda, educación, trabajo, etc.) para el desarrollo de la integración de los inmigrantes. Es importante señalar que este informe no se creó como objetivo en sí mismo, sino como un punto de partida para sensibilizar a la sociedad y a las administraciones y hacer propuestas de mejora.

Posteriormente, en 1992, se creó la Comissió Interdepartamental d'Immigració con el fin de coordinar las políticas de los diferentes departamentos. El primer documento elaborado desde esta comisión integrada por el gobierno, asociaciones de inmigrantes, sindicatos y entidades sociales fue el I Pla Interdepartamental d'Immigració 1993-2000.

La siguiente propuesta positiva para el desarrollo de las políticas de integración fue en el año 2000 con la creación de la Secretaria d'Immigració con el objetivo de coordinar las actuaciones de los órganos interdepartamentales existentes y dar soporte a los departamentos de la Generalitat en materia de políticas de inmigración. Inicialmente dependía de Presidència, pero posteriormente se coordinó desde Benestar i Família⁶¹. En el 2001 se aprobó el II Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004 y paralelamente, el Parlament de Catalunya aprobó el documento elaborado por una comisión de estudios sobre políticas de inmigración para orientar la actuación gubernamental.

Cabe reconocer que la existencia de estas iniciativas y el que las organizaciones sociales participen del debate, son hechos positivos. Los negativos son sin embargo, la falta de soporte presupuestario y el hecho de que la Secretaria d'Immigració dependiera de Benestar i Família, puesto que favoreció que la inmigración se tratara desde las políticas sociales y no como un tema central de la política general catalana.

Entre las políticas iniciadas en estos años, cabe destacar las siguientes áreas:

- Educación: creación de "Aules d'acollida" en los centros escolares y establecimiento de mecanismos de matriculación para evitar la guetización.
- Sanidad: desarrollo de mecanismos que garanticen la igualdad de acceso a la salud.
- Políticas sociales: impulso de la "ley de barrios" que mejora las zonas más conflictivas y degradadas.

En el 2005, se elaboró el Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008, que podríamos decir que es la primera respuesta real a las demandas surgidas del "Informe de Girona: cincuenta propuestas sobre inmigración". Nace de la valoración general hecha sobre los dos Plans interdepartamentals d'immigració (1993-2000 y 2001-2004) y en este sentido, se beneficia de ellos en algunas líneas empezadas pero trata de innovar y mejorar los aspectos deficitarios. Parte de un discurso coherente y bien orientado donde aparecen por primera vez elementos importantes como el concepto de ciudadanía ligado a residencia y con referencia explícita al derecho a voto, la necesidad de una actuación reivindicativa hacia el estado para permitir la ciudadanía plena, la crítica de los planteamientos defensivos en política migratoria, la voluntad de universalizar los servicios superando la separación administrativa entre inmigración regular e irregular, el compromiso de construir un proyecto cultural y político abierto y plural, la necesidad de actuaciones transversales y coordinadas y la dotación presupuestaria como condición necesaria para una actuación eficaz.

Desde nuestro punto de vista, el primer elemento destacable de esta propuesta es la idea de fondo so-

⁶¹ Actualmente el *Departament de Benestar i Família* es el *Departament d'Acció Social i Ciutadania* y se ocupa de los servicios sociales, de las políticas de mujer, de juventud, de ancianos, de familias, de infancia y adolescencia, de gays, lesbianas y transsexuales. Además, la política de inmigración y de inclusión social es uno de los objetivos fuertes de éste departamento.

bre la que se construye. Parte de la premisa que nuestra sociedad está en formación y que la interacción entre los inmigrantes y el resto de sociedad debe aportar beneficios mutuos y por tanto, la configuración del nuevo espacio compartido implica tanto renuncias mutuas como nuevas oportunidades. Esta idea está en la línea de lo que entendemos por integración puesto que apunta al concepto de reciprocidad y de transformación mutua que recogemos en nuestra definición en el siguiente capítulo. Coincidiendo con este planteamiento, el Plan define integración cómo:

“... un procés bidireccional, dinàmic i continu d’ajustaments mutus entre les persones immigrades i les autòctones” (Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008: 50)

Partiendo de este principio, se propone un nuevo concepto de ciudadanía que pretende avanzar hacia la igualdad de derechos y deberes de todos los habitantes de Cataluña sin tener en cuenta su origen. Se trata de una ciudadanía plural y cívica basada en tres pilares:

- el valor del pluralismo.
- el principio de la igualdad.
- el civismo como norma de comportamiento.

El Plan está dirigido a toda la ciudadanía catalana (administración, agentes sociales y sociedad civil en su conjunto) y sus características básicas son:

- Transversalidad: supera el marco interdepartamental para pasar a la transversalidad.
- Territorialidad: se despliega en todo el territorio catalán y se desarrolla desde los municipios que son la realidad más cercana.
- Coordinación: tanto entre los departamentos y organismos de la Generalitat como con el resto de administraciones públicas (estado o locales) así como con las entidades y asociaciones que trabajan en este ámbito.
- Dotación presupuestaria: dotación de recursos para todos los programas incluidos.
- Evaluación: se evalúan tanto cuantitativa como cualitativamente las líneas estratégicas previstas.

Establece doce objetivos específicos de los que subrayamos el Programa integral de acogida (PIA) cuyo objetivo es establecer itinerarios informativos y formativos para los recién llegados para que tengan un marco de referencia que les ayude en su autonomía y les facilite la convivencia. Destacamos también el objetivo de la Educación intercultural para la cohesión social a partir del aumento de recursos y de las políticas de equilibrio de la población extranjera en los centros educativos, así como la mejora de la acogida en los centros escolares. A continuación nos parece igualmente interesante el noveno objetivo que apunta a incorporar jóvenes de origen inmigrante en las políticas de juventud. La evidencia de que los jóvenes de familias de inmigrantes están a menudo entre dos mundos, lleva a la formulación de políticas activas dirigidas a los jóvenes de orígenes variados. Finalmente, recalamos el último objetivo que es la lucha contra el racismo y la discriminación que está en concordancia con uno de los objetivos fundamentales de la política europea.

Finalmente acentuamos las políticas prioritarias del Plan puesto que nos parece que en ellas, encontramos el elemento más novedoso que se plantea. Primeramente encontramos las políticas de acogida que parten de la idea que la llegada es un momento clave que condiciona la visión del lugar al que se ha llegado, la cohesión social y la incorporación social. De aquí que se quieran impulsar mecanismos que permitan conocer el entorno, la lengua y la formación laboral. A continuación, las políticas de igualdad que se apoyan en la premisa de que hay que equiparar progresivamente las personas inmigradas a la categoría de ciudadano y garantizar la igualdad de oportunidades con el objetivo de que todas las personas que viven en Cataluña se sientan y sean consideradas catalanas garantizando así, una sociedad más cohesionada e integrada. Finalmente, y aquí es donde encontramos el elemento más novedoso, las

políticas de acomodación cuyo objetivo principal es gestionar las relaciones entre todos los ciudadanos; los de origen inmigrante y el resto. Estas políticas comprenden la gestión de las zonas públicas de interacción a nivel del espacio público y a nivel de la diversidad promoviendo el conocimiento mutuo, la sensibilización y la mejora de la percepción ciudadana. Aquí nos parece que radica la gran aportación del Plan puesto que entiende que la integración de un colectivo no depende única y exclusivamente del que llega sino de ambas partes. Coincidimos plenamente con este principio y de aquí que en nuestra investigación, recogemos la opinión sobre el proceso de integración de un determinado colectivo no sólo desde su percepción sino también desde la del resto de personas⁶².

Una vez vistos los elementos más significativos del Plan, reconozcamos sus limitaciones. El principal problema que plantea radica en que el diseño teórico confluye en un conjunto de medidas muy concretas sin una orientación clara de las prioridades políticas en éste ámbito. Además, cómo suele pasar en la puesta en marcha de buenas ideas, las medidas se quedan lejos de los ideales perseguidos. Es por ejemplo, el caso de la falta de apuesta por el derecho a voto y por una ciudadanía ligada a la residencia que a la hora de la verdad, no se ha llevado a la práctica por presiones de diferentes colectivos sociales.

¿Y dónde estamos actualmente? Ahora, es el momento del Pacte Nacional per a la Immigració (PNI) que es uno de los cuatro grandes acuerdos estratégicos que el gobierno catalán desarrollará durante la actual legislatura. Se trata de un documento firmado el 18 de diciembre de 2008 por el Govern de Catalunya, los grupos parlamentarios, entidades municipales, agentes económicos y sociales y miembros de la Taula de Ciutadania i Immigració⁶³. El consenso que implica el PNI quiere ser un paso más a las iniciativas que se han ido llevando a cabo para favorecer la gestión, acogida e integración de la inmigración y quiere responder a las demandas que plantea nuestra sociedad respecto a la transformación demográfica vivida y sus consecuencias. Se estructura en tres ejes:

- Gestión de flujos migratorios y acceso al mercado de trabajo.
- Adaptación de los servicios públicos a una sociedad diversa.
- Integración en una cultura pública común.

Centrándonos en el tercer eje -que es el que nos interesa para nuestro estudio- vemos que el PNI entiende que es responsabilidad conjunta de toda la sociedad (poderes públicos y todas las personas y agentes sociales) conseguir que la pluralidad encuentre su encaje en la tradición de acogida catalana. Esto hay que hacerlo garantizando la existencia de una cultura pública común entendida como espacio compartido de comunicación, de convivencia, de reconocimiento y de participación de toda la población que vive y trabaja en Cataluña. Para fomentar esta cultura pública común, se plantea un doble objetivo: por un lado, garantizar una estructura de oportunidades para todas las formas de expresión de la diversidad y por otro, proporcionar instrumentos de socialización a toda la sociedad civil para conseguir el acuerdo de la diversidad.

El PNI propone utilizar el concepto de cultura pública común más allá de la dimensión estrictamente jurídica entendiéndola como “comunidad de voluntades diversas orientadas hacia un futuro compartido”. Para acompañar las transformaciones sociales necesarias que garanticen que la sociedad diferenciada tenga un espacio compartido de convivencia y cohesión a través de una cultura pública común se plantean cinco retos:

1. Fomentar la participación en la vida pública.
2. Hacer del catalán la lengua pública común.
3. Convivir en la pluralidad religiosa y de creencias.

⁶² Nos referimos al cuestionario aplicado para este estudio que cuenta con dos modalidades; una para los jóvenes no magrebíes y otra para la juventud de origen magrebí.

⁶³ Se trata de un órgano de carácter deliberativo e impulsado por la *Secretaria per a la Immigració* con el objetivo de buscar la participación del conjunto de la población y de sus organizaciones en las políticas de ciudadanía e inmigración. Está compuesto tanto por organizaciones sindicales, empresariales, agrarias y asociativas como por entidades sin ánimo de lucro de carácter cívico o social y por personas de origen inmigrante.

4. Asegurar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres e incluir la perspectiva de género.
5. Reforzar las políticas dirigidas a la infancia, juventud, tercera edad y familias.

Pese a que en cierto sentido, parece que el PNI se esté refiriendo a la “acomodación” en su acepción “asimiladora”, hay que reconocer lo que hace por seguir la línea abierta por el Pla de Ciutadania i Immigració cuando se insistía en que la cohesión social plena en el espacio compartido, implica renunciaciones y oportunidades mutuas.

A modo de conclusión

En este capítulo hemos tratado de aproximarnos al contexto general de nuestro estudio. Para ello hemos analizado brevemente el fenómeno de la inmigración en los tiempos actuales de movimiento y fluctuaciones. Hemos visto que la inmigración es algo que no parará y que además, una vez se calmen las aguas de la reciente crisis económica mundial, irá en aumento. A continuación, hemos analizado el contexto migratorio del mediterráneo como espacio privilegiado de intercambio pero a su vez, como lugar de encuentro de choques culturales. Desde este marco, hemos analizado las miradas ciertamente enfrentadas entre el Norte y el Sur y hemos tratado de construir el discurso del imaginario delante del “otro”.

A partir de aquí, entramos en el análisis de los tres contextos de nuestra investigación del más general al más cercano: Europa- España- Cataluña. Seguimos un mismo esquema de construcción para los tres apartados. Así, partimos de la caracterización concreta de la inmigración en cada contexto. Posteriormente analizamos las medidas políticas en materia de inmigración y las adaptaciones de un contexto a otro y, finalmente, abordamos las políticas concretas de integración destacando las iniciativas positivas pero desenmascarando los límites que inevitablemente plantean.

Una vez entendido el contexto del estudio, pasamos al siguiente capítulo, en el que entramos en el análisis del órgano vital de este estudio: la Integración. Desde el encuadre de nuestro estudio, estamos en disposición de formular nuestras propuestas acerca del concepto básico de la investigación. ¿Qué entendemos por integración? ¿Con qué elementos se relaciona? ¿De qué depende? Son algunos de los interrogantes que pretendemos abordar en el siguiente capítulo.

Capítulo 2: La integración

“... no podien rebutjar-nos ara, era massa tard, havíem tornat al país que ens va veure néixer i ja no ens hi reconeixíem, quin dret tenia tota aquella gent a fer-nos sentir exclosos del nostre propi país? O és que les arrels no es claven allà on un té els amics, els records més intensos, les pors i les alegries?”

(El Hachmi, 2004:79)

Introducción

Cuando hablamos de inmigración y más concretamente, de hijos de inmigrantes y su relación con el entorno, es inevitable preguntarse por su integración. La integración de un colectivo minoritario será en el caso de las sociedades plurales, un sello de calidad de cohesión social.

Sabemos que la integración es un concepto conflictivo. Más bien, lo que se entiende por integración es lo que plantea controvertidas opiniones. Los hay que defienden su uso (Régil 2001, Freixa 2003, Niessen y Yongmi Schibel 2004, Chaib 2005) y los hay que prefieren no usar este concepto y lo cambian por otro menos conflictivo pero la idea que subyace es la misma (Alegre 2005). Es cierto que se ha hecho un uso un tanto confuso del término y que a menudo, se asocia a una idea de asimilación, de adaptación o de incorporación como si el esfuerzo para que suceda, dependiera sólo del que llega. Ésta, por supuesto, no es la acepción que entendemos por integrarse y durante este capítulo, daremos cuenta de ello.

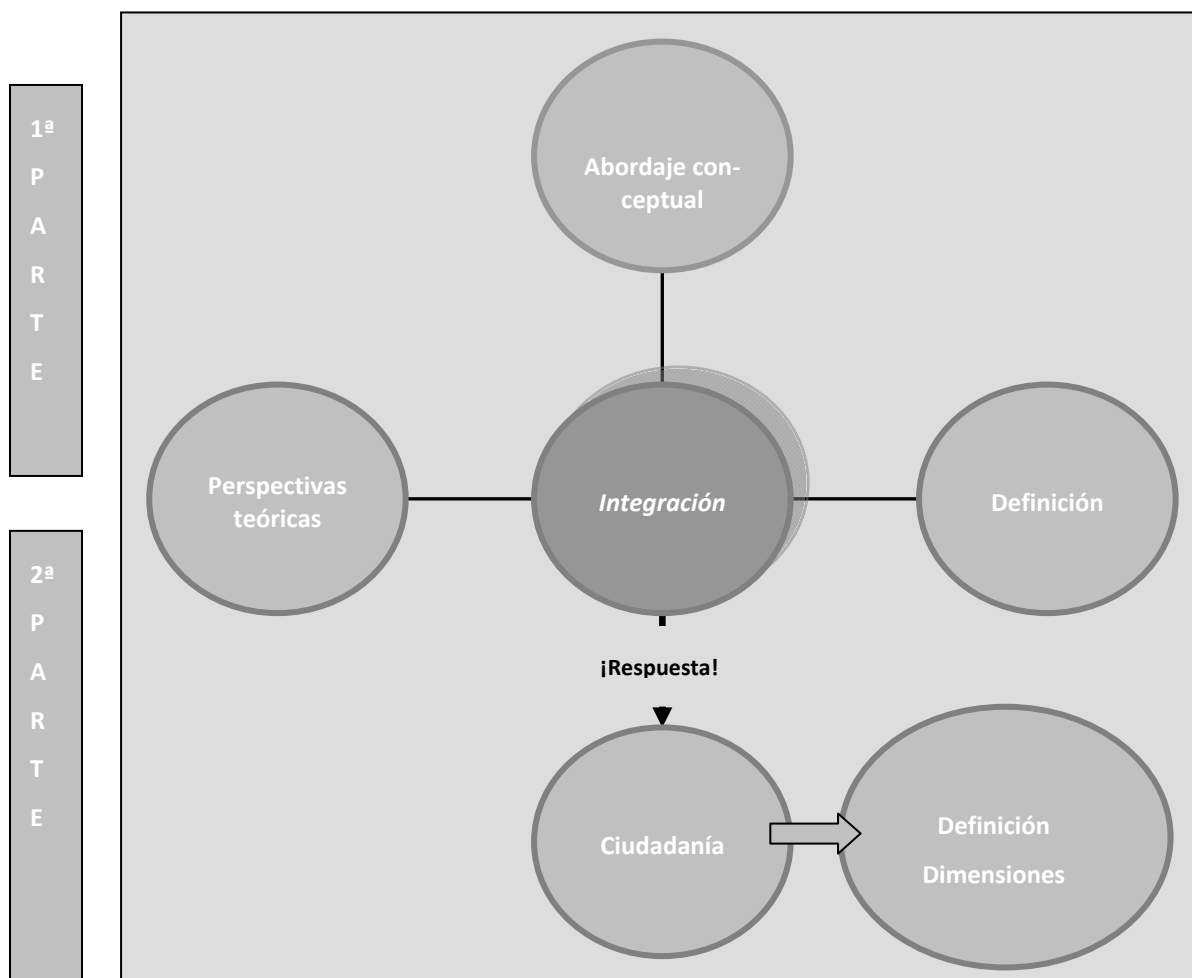
El caso es que cuando se habla del proceso por el que alguien pasa de “no formar parte de” a “formar parte de”, se hace alusión inevitable al concepto de integración. De aquí que nos atrevamos a hablar de integración para describir el proceso en el que se encuentra la juventud de origen magrebí en nuestro contexto respecto a su entorno, aceptando el uso controvertido del término así como los riesgos que comporta.

En este capítulo pretendemos tomar partido y exponer qué entendemos por integración y con qué elementos se relaciona. Muchos autores han hecho el esfuerzo de sistematizar y analizar las diferentes definiciones de integración (Blanco; 1993, Pumares; 1996, Obin y Obin-Coulon; 1999, Régil; 2001, Naïr; 2001, De Lucas y Terrén; 2002, Begag; 2003, etc.), así que nuestro propósito no es sólo hacer un análisis del concepto en sí, sino ver de qué manera podemos entender la integración como posibilidad real de relación entre población inmigrante y la población de acogida.

Para ello, necesitamos de ciertos elementos que nos permitan llevar a la práctica la integración. Es decir que nos permitan dar el salto de la definición de la integración a su aplicación práctica. Encontramos dicha posibilidad en una propuesta educativa y no es de extrañar que nuestra respuesta la obtengamos del ámbito educativo puesto que es uno de los ámbitos que, además de formular teorías, desarrolla aplicaciones prácticas de sus aportaciones teóricas.

Así, a través de la adaptación del Modelo dinámico de ciudadanía desarrollado por el grupo GREDI para la formación en alumnado de secundaria, de la ciudadanía intercultural, encontramos la operativización real de la integración. Para justificar el paso de la teoría a la práctica, desarrollaremos dicho modelo y presentaremos la adaptación que hacemos del mismo. Posteriormente, definiremos las variables que configuran la integración que son las que nos han permitido elaborar el cuestionario a través del cual recogemos la información para la elaboración del diagnóstico de este estudio.

Figura 2.1: Esquema general del capítulo 2



1. El concepto de integración

El concepto de integración ha sido considerado desde una gran variedad de ciencias humanas y sociales⁶⁴. Sabemos que es un concepto que se caracteriza por la existencia de una gran diversidad de definiciones, la ambigüedad de su uso y su naturaleza multidimensional (integración legal, integración laboral, integración familiar, integración escolar, integración sanitaria, integración social o convivencial e integración cultural) pero por encima de todo, sabemos que su significado está estrechamente vinculado al marco político en el que se utiliza, por ejemplo la tradición francesa equipara integración a asimilación o la inglesa la identifica con la convivencia plural en un marco de tolerancia.

Aclaremos de entrada que para nosotros la integración no es asimilación. La asimilación señala el proceso por el que un grupo étnico-cultural (por ejemplo un determinado grupo de inmigrantes), es absorbido por un grupo mayoritario y dominante. En este proceso de “absorción” el grupo minoritario pierde su originalidad de manera parcial o total dejando para espacios no comunes sus peculiaridades y otros elementos de su identidad cultural:

“Quan algú et diu que t’integris, el que en realitat t’està demanant és que et

⁶⁴ Por ejemplo: Durkheim (1987) desde la sociología moderna; Habermas (1989) desde la filosofía crítica y Luhmann (1991) desde la teoría de los sistemas sociales.

desintegris, que esborris qualsevol rastre de temps anteriors, de vestigis culturals o religiosos, que ho oblidis tot i només recordis els seus records, el seu pas-sat” (El Hachmi, 2004:90)

La asimilación se concibe como un proceso lineal global, que tiene como resultado final la aculturación, la absorción y la conformidad (Blanco 1993). La representación de la asimilación siendo A la cultura de acogida y B otras culturas es:

$$A + B = A$$

El proceso de asimilación en el caso de la inmigración es ciertamente complejo, pues ésta no siempre desea asimilarse al país en el que se encuentra. Muchas veces, prefiere defender la cultura propia de su lugar de origen por encima de la del lugar de recepción. A menudo esta opción, lleva consigo dificultades como la marginación y el rechazo. Otras veces, optan por realizar el proceso de asimilación de manera pragmática, asumen los elementos culturales dominantes en sociedad y conservan sus manifestaciones culturales particulares en el ámbito privado. Otros en cambio, se muestran completamente abiertos a asumir la cultura que los acoge y olvidan con frecuencia sus orígenes llegando incluso a renegar de ellos.

Cuando hablamos de jóvenes cuyo proceso de inmigración no es propio sino heredado de los padres, el problema es todavía mayor puesto que a veces, se juntan deseos contradictorios. El ejemplo en el que, por un lado, está el deseo de la familia por conservar ciertas características particulares del lugar de origen y por otro, el ansia de “pasar desapercibidos” de estos jóvenes en los espacios comunes con otras personas de orígenes distintos sería el caso más complejo.

El ejemplo más claro de asimilación, tal como hemos visto en el capítulo anterior al referirnos a diferentes modelos de integración europeo, es el francés. Constatado su fracaso, hoy sabemos que el problema básico que plantea la asimilación es que ni los inmigrantes ni la sociedad receptora olvidan sus orígenes. Pese a que se den muchos esfuerzos por parte de los inmigrantes con más voluntad de asimilarse, permanece la práctica del etiquetaje y sucede lo mismo con los que además, tienen la nacionalidad por nacimiento; todos ellos son tratados como inmigrantes a la hora de acceder a ciertos puestos de trabajo, de alquilar un apartamento, de entrar en contacto social, etc.

Así pues, vemos que no basta con la voluntad del inmigrante por formar parte puesto que a veces, es la propia sociedad receptora la que cierra sus puertas. ¿Sería mejor solución la convivencia plural en un marco de tolerancia?.

Esta idea remite al Multiculturalismo de los años 70 con el modelo británico como máximo representante. Desde esta concepción, que respeta profundamente la diferencia, se propugna la coexistencia pacífica de una heterogeneidad cultural, bajo la premisa que dicha heterogeneidad es beneficiosa para la sociedad en general. Así, el multiculturalismo propone la integración basada en la importancia de la diferencia cultural dentro de un sistema de unidad social, reconociendo las diferencias entre grupos sin que éstas lleven a la dominación de unos sobre otros. (Rengil, 2003). Su formulación (A es la cultura de acogida, B otras culturas) sería:

$$A + B = A + B$$

Este modelo fue considerado exitoso hasta que los atentados de julio de 2005 en Inglaterra, evidenciaron un tipo de musulmán nacido en suelo británico, con estudios y trabajo, que era capaz de odiar hasta matar a sus “compatriotas”. Este hecho mostró a quien no quería verlo, que el multiculturalismo también crea guetos. Así pues, ¿es mejor el modelo de integración multicultural británico en el que todo el mundo intenta vivir en paz pero en el que nadie se relaciona?

La respuesta es claramente NO. Ni absorción ni coexistencia. La solución pasa por convivir. Apostamos por la integración que es cuestión de dos y esto pasa por dejar de considerar al inmigrante mano de obra temporal y tenerlo en cuenta en términos de ciudadanía. Eso es la integración; que la sociedad de acogida acepte la presencia de los extranjeros incorporando al bagaje común lo que los extranjeros tra-

en. En este sentido, estamos de acuerdo con el punto de partida presentado en el Pla de Ciutadania i Immigració (2005- 2008) por el que se reconoce que existe un nuevo espacio compartido que se forma a partir de la nueva inmigración y en cuyo seno se reconoce que la interacción entre el inmigrante y el resto de la sociedad aporta beneficios mutuos tanto socioeconómicos como culturales. Esto se traduce en la responsabilidad de aceptar que este nuevo espacio compartido implica tanto renuncias mutuas como nuevas oportunidades (Pla de Ciutadania i Immigració, 2005: 37). Siguiendo las representaciones de los anteriores modelos, el esquema de esta concepción sería:

$$A + B = C$$

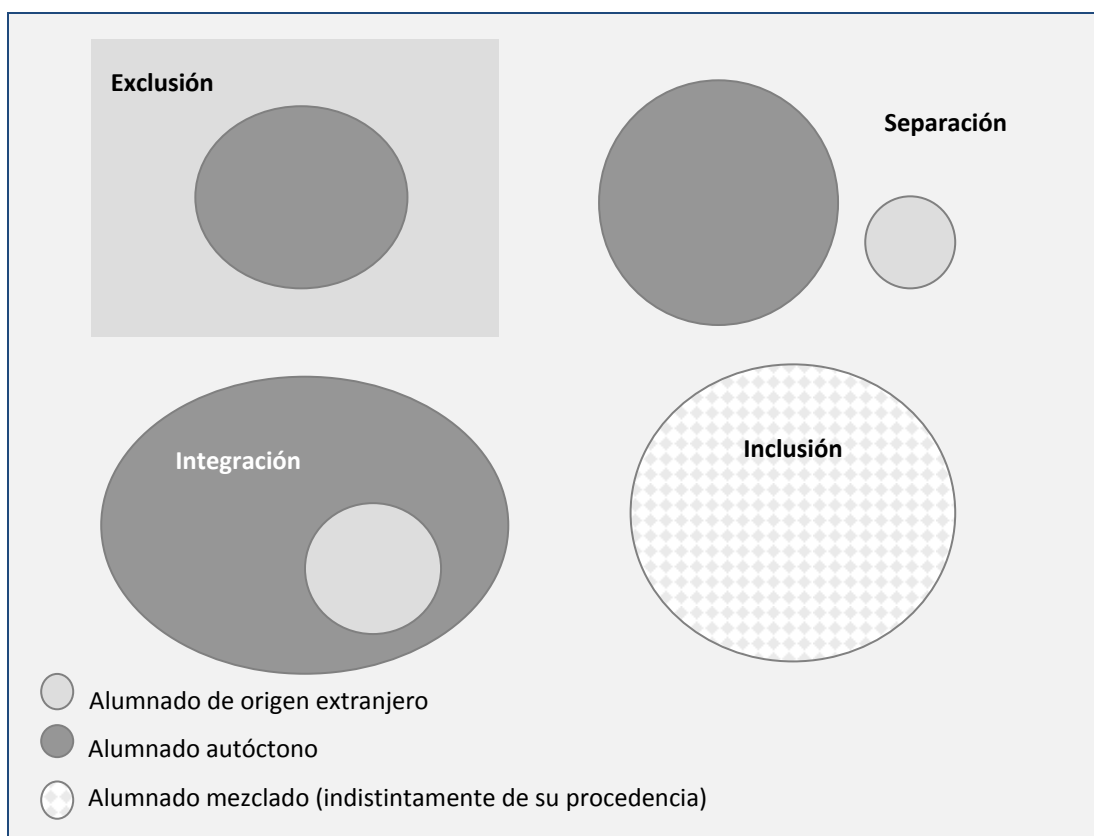
Siendo A la Cultura de acogida, B otras culturas y C la Mezcla resultante de A y B. C es un nuevo espacio diferente de A y de B; es el resultado del proceso de apertura hacia el otro y de renuncias mutuas.

Desde este posicionamiento, el concepto de integración que defendemos está relacionado con el de inclusión. El concepto de inclusión como principio de actuación, surgió en el entorno educativo en los años 90 y pretendía sustituir al de integración hasta ese momento dominante en la práctica educativa⁶⁵. Se trata de un concepto teórico que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes se adaptan al sistema integrándose en él. El pilar central del enfoque inclusivo es la heterogeneidad en la escuela. Pese a que su origen recae en el ámbito educativo, actualmente se aplica a otros contextos.

Desde la perspectiva educativa las diferentes posibilidades de incorporación del alumnado al sistema son:

⁶⁵ El concepto de integración en este ámbito tiene una connotación muy cerrada y finalista. Se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales y no en el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano. Así pues, propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con necesidades especiales y no un currículo inclusivo común para todo el alumnado. Además, supone la existencia de una anterior separación o segregación (una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en éste) en vez de promover un sistema único para todos.

Figura 2.2: Formas de incorporación al sistema educativo



De todas estas posibilidades, la opción contraria a la inclusión y a menudo, desde la que se define por oposición es la exclusión. Si la inclusión es la acción de “contener”; de “envolver” y se procesa en el diálogo con el “otro”, la exclusión es todo lo contrario; es privar a alguien de acceso. La exclusión social es en la actualidad y como afirma Campani (1998), el concepto más utilizado para describir la situación de preocupación social⁶⁶.

El término exclusión social se emplea cada vez más, para describir situaciones en las que la participación de ciertos grupos en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos está restringida o limitada. Para Martínez Veiga (1997) al hablar de exclusión, el referente no es sólo la falta de acceso a bienes y servicios que sirven para satisfacer las necesidades básicas y que subyace al concepto de pobreza, sino que también se trata de acceso a los derechos básicos, de la justicia, de los derechos sociales y todos los derechos de la ciudadanía. En última instancia se trata de comprender que la exclusión tiene mucho que ver con la desigualdad en muchas dimensiones o niveles; el nivel económico, político, social y cultural.

Preocupado por la exclusión cultural y basándose en el ejemplo de la clase obrera inglesa, Marshall (1965) planteó una teoría sobre la función inclusiva de los derechos de ciudadanía. Consideraba que otorgando los mismos derechos de ciudadanía se contribuía a potenciar la inclusión nacional de grupos excluidos. Según esta teoría, estos derechos creaban un sentimiento de pertenencia a la comunidad cuyo origen era la lealtad hacia la civilización común. Como afirma Kymlicka (1995), se ha podido comprobar que esta inclusión no es generalizable ya que existen muchas formas de exclusión cultural que interaccionan con la ciudadanía de formas diferentes. La propuesta de Marshall no funciona necesariamente en el caso de los inmigrantes culturalmente diferentes ni en el de otros grupos que históricamente se han visto excluidos de la participación plena en la cultura común⁶⁷. Hay miembros de ciertos gru-

⁶⁶ La autora lo centra en Francia y más específicamente respecto a las minorías inmigrantes.

⁶⁷ Podría ser el caso de las mujeres, algunas minorías religiosas, gays y lesbianas, etc.

pos que gozan de los derechos de ciudadanía pero que aún se sienten excluidos. En estos casos se les ha privado de una plena participación no por su estatus socioeconómico, sino por su identidad sociocultural, es decir, por su diferencia. Entonces, proporcionarles prestaciones materiales no garantizaría necesariamente su participación real en una cultura común ni tampoco fomentaría un sentimiento de lealtad compartida hacia una comunidad de la que todos son miembros. Los grupos que se sienten excluidos quieren ser incluidos a la sociedad y el reconocimiento de su diferencia sería la manera de facilitar este proceso. Dar este paso es necesario para que estos grupos puedan sentirse aceptados por la comunidad y experimentar un sentimiento inequívoco de pertenencia a la misma.

Una vez visto con qué elementos se asocia nuestra idea de integración y con cuáles no queremos que se confunda, tratemos de llegar a una definición final. Para ello, nos parece oportuno partir de la definición de integración de Obin y Obin-Coulon:

"Intégrer, en latin, c'est à la fois renouveler et rendre entier, faire entrer une partie dans un tout... En sciences sociales, le terme renvoie tant à la cohésion d'un groupe ou d'un système social qu'au rapport qu'entretiennent les individus avec lui. Il s'oppose à ségrégation... À l'inverse des termes d'assimilation et d'insertion qui impliquent un rapport d'inégalité entre l'objet et l'ensemble dans l'accueil: l'individu intégré n'est certes plus même, mais le groupe intégrateur lui aussi a changé" (Obin y Obin-Coulon, 1999:17)

El sentido inicial de este concepto remite a la idea de "formar parte" que se opone directamente al concepto de estar segregado e implica la idea de "transformación". De aquí deducimos dos constataciones. La primera, que estamos hablando de una serie de procesos sociales y entendemos por proceso aquello que implica un recorrido de algo que no es inmediato sino que demanda un tiempo. Asimismo, el proceso lleva implícito también el concepto de evolución y por tanto podemos decir que no existe una integración plena pues se trata de un proceso inacabado y en constante evolución (Álvarez de los Mozos, 2007: 36). La segunda constatación es que los procesos sociales no pueden darse sin confrontación, sin conflicto y que por tanto, necesitan de dos partes. Una vez se dé la confrontación, deberán aceptarse mutuamente desde el compromiso; deberán conocerse y reconocerse.

Penninx (2004), se refiere a la integración como al proceso a través del cual, una persona pasa a ser parte aceptada de la sociedad. De nuevo encontramos la idea asociada de proceso que empezaría en el momento que hay algún reconocimiento legal. Asimismo, se repite el concepto de que la integración depende de dos partes: del inmigrante, que tendrá que esforzarse por "adaptarse" y de la sociedad de acogida que deberá esforzarse por abrirse a los nuevos ciudadanos⁶⁸.

Begag (2003) explica que es a partir del siglo XX, cuando en el ámbito de las ciencias sociales, se utiliza integración para hablar de la operación mediante la cual un individuo se incorpora a un medio o a una colectividad por oposición a la segregación; que designa la separación de derecho o de hecho de las personas por causa de su raza, de su nivel de instrucción o de su condición social. La integración consiste sin duda alguna, en ser parte integrante de la sociedad. Pero... ¿de toda? De hecho no, integrarse es integrarse a un grupo, a un colectivo, a un sistema social. Y es que la integración se desarrolla en dos dimensiones: la primera es más objetiva, en parte voluntaria y se refiere a la participación en estructuras como las actividades profesionales, instituciones sociales y políticas y la adopción de normas comunes (modelo familiar, lengua, comportamientos sociales) y la segunda es más subjetiva y toma la forma de desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad (Obin y Obin-Coulon, 1999).

Así pues, la integración es una forma determinada de incorporación de una "nueva población" a una sociedad receptora. Si integrarse es formar parte de una sociedad, debemos suponer que ésta, la sociedad, ya existía previamente y por tanto, como apuntábamos, el proceso que implica la incorporación de estos nuevos miembros no les afectará únicamente a ellos, sino que también alterará a la sociedad re-

⁶⁸ En esta relación de dos partes hay un claro punto de partida asimétrico puesto que no se cuenta con los mismos recursos. Esta asimetría sería la manifestación de los procesos de segregación a los que más a menudo de lo esperado, se ven abocadas las personas inmigrantes (Penninx, 2004).

ceptora que debe adaptarse igualmente a sus nuevos miembros. Aunque es cierto que la sociedad receptora indudablemente introduce ciertos cambios porque no tiene más remedio para hacer frente a las nuevas situaciones planteadas, con frecuencia, cree que el trabajo de la adaptación es para los “otros” que son los que han llegado a “su lugar”. En este sentido Pumares aconseja la siguiente idea:

“Parece conveniente concienciarse de que es una tarea de todos, porque no se puede exigir, o, si se hace, no se debería esperar tener mucho éxito, que otro cambie sin estar uno dispuesto, también, a hacer el esfuerzo” (Pumares, 1996: 206)

Y es que una sociedad integrada es aquella en la que sus ciudadanos pueden enriquecerse humanamente, participar de un espacio público común e intercambiar los bienes sociales que les pertenecen con otros ciudadanos sobre alguna base compartida. Dado que la diversidad cultural recorre todo el cuerpo social, el reto de la construcción de una sociedad integrada -capaz de generar relaciones de enriquecimiento mutuo y fomentar el esfuerzo por la solidaridad interna- es un desafío que afecta a todos los individuos que comparten una sociedad. (Álvarez de los Mozos, 2007: 33).

La idea de integración en una comunidad se fundamenta sobre dos principios, uno es el respeto hacia las diferentes culturas de sus miembros independientemente de su origen y el otro es el de la igualdad de oportunidades para todos sus miembros. Así la integración debe ser un proceso de adaptación mutua de dos o más miembros, de grupos o de partes de una misma sociedad mediante el cual una minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y oportunidades que los ciudadanos “autóctonos”, sin que ello suponga la pérdida de su cultura de origen y en el que la mayoría acepta e incorpora los cambios normativos, institucionales e ideológicos necesarios para que sea posible⁶⁹

En este mismo sentido, Böhnig⁷⁰ expone que los principios básicos que componen el concepto de integración deben ser esencialmente tres:

- No discriminación: los inmigrantes deben ser tratados como nacionales en cuanto a derechos económicos y sociales.
- Mantenimiento de la identidad cultural de los inmigrantes: que aquellos que lo deseen puedan mantener, en privado o en público, una lengua y religión no representada originariamente en la sociedad de adopción.
- “Des marginalización”: los inmigrantes no deben permanecer en situación de desventaja socioeconómica en comparación con la población nacional.

Así pues, la integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el “otro” es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Galiana y Ruiz, 2002). En este sentido, apostamos por la integración desde un enfoque intercultural de diálogo e intercambio y nos suscribimos a la definición de Torres según la cual la integración es:

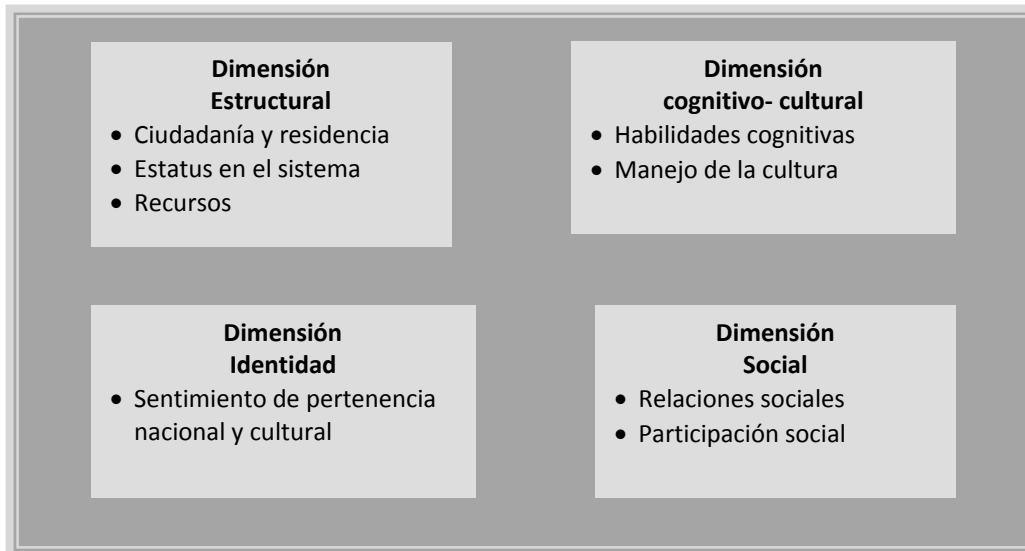
“el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se le imponga el precio de renuncia a su cultura de origen” (Torres, 2002:51).

⁶⁹ Pumares, en su estudio sobre la integración de los inmigrantes marroquíes en Madrid, apuesta por esta definición de integración tomada de Jiménez (1993) (1996: 206)

⁷⁰ Citado por Blanco (1993) en su tesis doctoral *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras* a raíz de una conferencia titulada *International migration to Western Europe: What to do?* expuesta en el marco del Congreso Europeo de Demografía en París en 1999. Se trata de una conferencia sin publicar a la que hemos accedido a través de la cita que hace la autora en la página 247.

En esta misma línea, encontramos el planteamiento de Martínez (2006: 86) que también entiende la integración como un proceso gradual en el que la población inmigrante adquiere la condición de miembro de la sociedad receptora y ejerce efectivamente tal condición. Desde esta perspectiva, este autor, estructura el concepto de integración a partir de cuatro dimensiones (Martínez, 2006: 88 y 89):

Figura 2.3: Dimensiones de integración según Martínez (2006)



- Dimensión estructural (o aspectos normativos de la integración): se refiere a la participación del individuo en las instituciones avanzadas de nuestro tiempo según el principio de igualdad de oportunidades. Las variables de esta dimensión son la situación legal (ciudadanía y residencia), el estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación, la posición en el mercado laboral, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y a los sistemas del bienestar.
- Dimensión cognitivo-cultural: proceso que engloba el aprendizaje de habilidades cognitivas y el manejo de la cultura del país de destino. Las variables de este grupo son el conocimiento del idioma y de la cultura del país, los valores políticos, los valores culturales, las creencias religiosas y los estilos de vida.
- Dimensión social: se refiere a las relaciones sociales del individuo y al desarrollo de las mismas dentro o fuera de su comunidad étnica y la facilitación de cauces de participación en la sociedad receptora. Las variables de esta dimensión son la extensión e identidad de las relaciones familiares, el contacto con los miembros de la propia comunidad, los contactos con el vecindario, las relaciones de amistad, noviazgo y vinculación a asociaciones voluntarias (ONGs, clubes, etc.)
- Dimensión de identidad: se incluyen los aspectos subjetivos de pertenencia e identificación personal con la comunidad étnica o nacional. Las variables de este grupo son la percepción subjetiva de pertenencia (nacional o étnica), las actitudes de los inmigrantes hacia la sociedad de acogida y de ésta hacia ellos, la clase y grado de identificación con la misma y la orientación de la sociedad de acogida hacia las relaciones interculturales.

Desde la definición en la que nos situamos y siguiendo estas cuatro dimensiones, se entiende que no basta con un reconocimiento jurídico y legal de unos derechos que permitan desarrollarse en comunidad sino que es preciso promover políticas de inclusión que posibiliten el campo de interacción desde el que los individuos -independientemente de su origen- sean dotados de todas las dimensiones de la ciudadanía y abran todo el abanico de elementos personales dispuestos en positivo y necesarios para comprender otras culturas.

Convenimos pues, que para que se dé un proceso de integración real y completo de quienes conforman

una sociedad, se debe partir de la adquisición de la ciudadanía plena de todos sus miembros.

La necesidad que tiene la integración del desarrollo de la ciudadanía no es arbitraria; se justifica por el reto actual de nuestras sociedades multiculturales. En ellas se plantea responder a las demandas del reconocimiento de la diferencia y cómo integrar las múltiples miradas aprovechando la riqueza que supone la pluralidad. Este reto exige, como indican Bartolomé y Cabrera (2003) respuestas abiertas que contemplen las diferentes identidades culturales, respuestas inclusivas que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos en la construcción de la sociedad multicultural en la que vivimos. Este reto se traduce en la construcción de la ciudadanía desde la diversidad étnica y cultural avanzando así hacia una verdadera interculturalidad.

2. La ciudadanía que posibilita la integración

La integración exige el desarrollo de la ciudadanía pero no de cualquier ciudadanía sino de una acepción concreta del término⁷¹. El concepto de ciudadanía no es neutro y su significado aparece en función del proyecto político e ideológico de quien lo define.

El concepto de la ciudadanía que ha venido imperando desde los años 80 es el que entiende al ciudadano como un consumidor de derechos ante el estado y donde éste tiene la obligación de garantizarle la posibilidad de consumo de unos servicios públicos de calidad y eficacia. Además, el estado no puede obligarle a implicarse en ninguna actividad comunitaria, ha de ser el propio ciudadano quien voluntariamente se comprometa en acciones de ayuda y servicio a la comunidad. De este discurso, salta a la vista la falta de referencias a la democracia, a la justicia y la equidad; es un discurso que limita la ciudadanía a la condición de estatus formal (Polo, 2004: 34).

La ciudadanía es, primeramente, una relación política entre un individuo y una comunidad política en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente (Heather, 1990: 246). Pero no basta sólo con esto pues sabemos que la ciudadanía es, además de un estatus de todas las personas, una forma de vida que se pone en práctica en sociedad, una manera de relacionarse con los otros y un horizonte de referencia hacia el que ir. Si la condición jurídica del ciudadano es el resultado de un largo proceso de luchas para el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía es una elaboración refinada de un estilo de vida con los demás que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc.⁷².

Según Lukes y García (1999) la versión oficial de ciudadanía reúne tres elementos básicos: la posesión de derechos y la obligación de cumplir deberes, la pertenencia a una comunidad política y la oportunidad de contribuir a la vida pública a través de la participación. O lo que es lo mismo desde un punto de vista sociológico, la ciudadanía se compone de identidad colectiva, participación política y derechos y aspiraciones sociales (Benhabib, 2000:95).

Lo cierto es que el concepto tradicional de ciudadanía está revisándose desde hace más de una década porque se ha evidenciado la insuficiencia del concepto asociado únicamente al de nación. Ahora el con-

⁷¹ Hay que señalar que, pese a que entramos en un análisis del concepto, no abordamos todas las definiciones. Como sucedía con el concepto de integración, existen muchos autores que han profundizado extensamente en el análisis del concepto de ciudadanía (Kymlicka, 1995, Cortina, 1997, Bartolomé y otros, 2002, Bartolomé y Cabrera, 2003, Gimeno, 2003, Polo, 2004, Bartolomé, y Marín, 2005, etc.). De todos estos, nos parece destacable el análisis sobre las nuevas concepciones de ciudadanía que ha venido realizando el GREDI en artículos como el que presenta Cabrera, F (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea. Pp. 79- 104.

⁷² José Gimeno Sacristán desarrolla este planteamiento en su artículo del año 2003 sobre la educación desde la ciudadanía "Volver a leer la educación desde la ciudadanía".

cepto ciudadanía debe responder a las nuevas exigencias que plantean nuestras sociedades multiculturales y debe hacerlo desde planteamientos abiertos, amplios y complejos. Como afirma Bartolomé (2004), el panorama actual modificado por múltiples factores, nos plantea el reto de “reinventar” una nueva concepción de la ciudadanía que recoja la demanda de las diversidades de nuestras sociedades:

“El fenómeno de la globalización, el cuestionamiento del Estado Nación así como la aparición de entidades políticas más amplias; la necesidad de superar las situaciones de exclusión y marginación de algunos grupos procedentes de los movimientos migratorios de diverso alcance; la creciente preocupación de comunidades y colectivos que sienten su identidad cultural amenazada o que han visto cómo, históricamente, se construía la ciudadanía al margen de ellos; la urgencia de combatir el fenómeno de la pasividad o apatía cívica ante problemas que nos afectan a todos, así como el desarrollo de nuevas generaciones de derechos humanos son, entre otros, algunos de los factores que han llevado a nuevas concepciones de la ciudadanía” (Bartolomé, 2004:12 y 13).

Ahora, una sociedad debe organizarse de tal manera que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que esa sociedad se preocupa por él y en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla. El reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión a proyectos comunes, son dos caras de una misma moneda que componen el concepto de ciudadanía.

Un concepto pleno de ciudadanía integra un estatus legal (conjunto de derechos), un estatus moral (conjunto de responsabilidades) y también una identidad por la que la persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad (Cortina, 1997:177). Dicho de otra manera, la ciudadanía implica dos dimensiones del concepto: ciudadanía como concesión de derechos y ciudadanía como base de sentimientos de identificación con una comunidad (Jenson y Phillips, 1999: 99). Si la ciudadanía ha de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y en lo que se refiere a sociedades en que conviven culturas diversas, una ciudadanía capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas. Se trataría de una ciudadanía intercultural, basada en una ética intercultural que invite a un diálogo entre culturas, de forma que se respeten las diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir desde todas ellas una convivencia más justa y feliz (Cortina, 1997:183).

Nos subscribimos a la ciudadanía descrita desde el ámbito de la educación que tiene las siguientes características (Bartolomé, 2001):

- Intercultural. En una sociedad multicultural la ciudadanía se construye desde el principio en el respeto y reconocimiento mutuo. El diálogo intercultural permite desarrollar una identidad cívica a partir de la convivencia con otros grupos culturales. La ciudadanía ha de convertirse en factor de inclusión y no de exclusión.
- Activa y responsable. La ciudadanía fomenta la participación de todos en los espacios públicos desde el trabajo de los derechos y las responsabilidades de todos los miembros.
- Crítica. Es necesario acabar con las desigualdades entre grupos desde la reconstrucción social que promueva una transformación de las instituciones existentes en clave de equidad.

Este concepto de ciudadanía se desarrolla en el ámbito local, pero está abierta a niveles más amplios: autonómicos, estatal, europeo, internacional. La ciudadanía supone la participación activa en la sociedad y el ejercicio de los derechos (cívicos, políticos y sociales) a través de prácticas y estructuras participativas a escala local, regional, nacional y transnacional donde es posible desarrollar un concepto de ciudadanía que favorezca la integración y el intercambio intercultural de todos los grupos que habitan en ella. El ejercicio de la ciudadanía exige de nosotros un conjunto de conocimientos pero sobre todo, de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes llevan a cabo una actuación ciudadana que responde a los retos planteados hoy en nuestra sociedad. Desde esta perspectiva la ciudadanía se entiende como un proyecto de construcción social que se relaciona

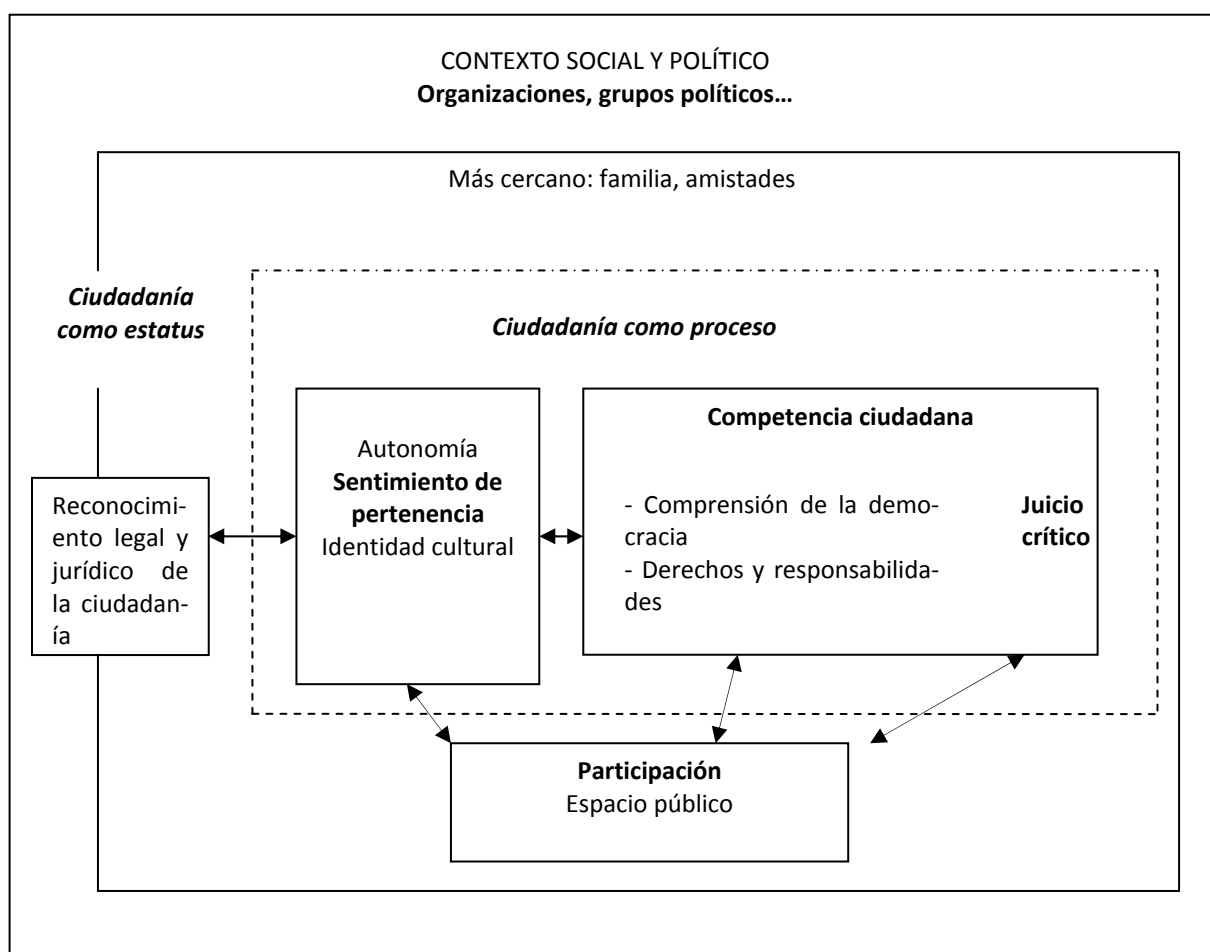
con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad. El hecho de saberse ciudadano de una comunidad puede motivar a los individuos a trabajar por ella, a actuar en los asuntos públicos junto a una conciencia ciudadana y al ejercicio de unos determinados valores cívicos (Bartolomé, 2002).

3. La operativización de la integración en clave educativa

Así pues, parece que el desencadenamiento de los procesos de integración actualmente sólo es posible a través de una concepción de la ciudadanía entendida como proceso. ¿Pero cómo? Encontramos la base de la articulación de la ciudadanía como elemento para el desarrollo de la integración a partir del Modelo dinámico de ciudadanía⁷³ (Bartolomé 2002):

Figura 2.4: Modelo dinámico de ciudadanía

Fuente: Bartolomé (Coord.) (2002) Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. p. 134



Este modelo articula los dos elementos claves de la ciudadanía que se complementan entre sí de forma interactiva y dinámica y a su vez, dependen del contexto social en el que los jóvenes viven (contexto familiar y cercano o contextos más amplios que requieren respuestas diferenciadas en la comprensión y ejercicio de la ciudadanía como son la ciudad, el Estado, Europa, etc.). Cada una de las dimensiones está atravesada por el hecho multicultural fruto no sólo de las migraciones, sino también de las minorías culturales como la etnia gitana o la diversidad cultural existente.

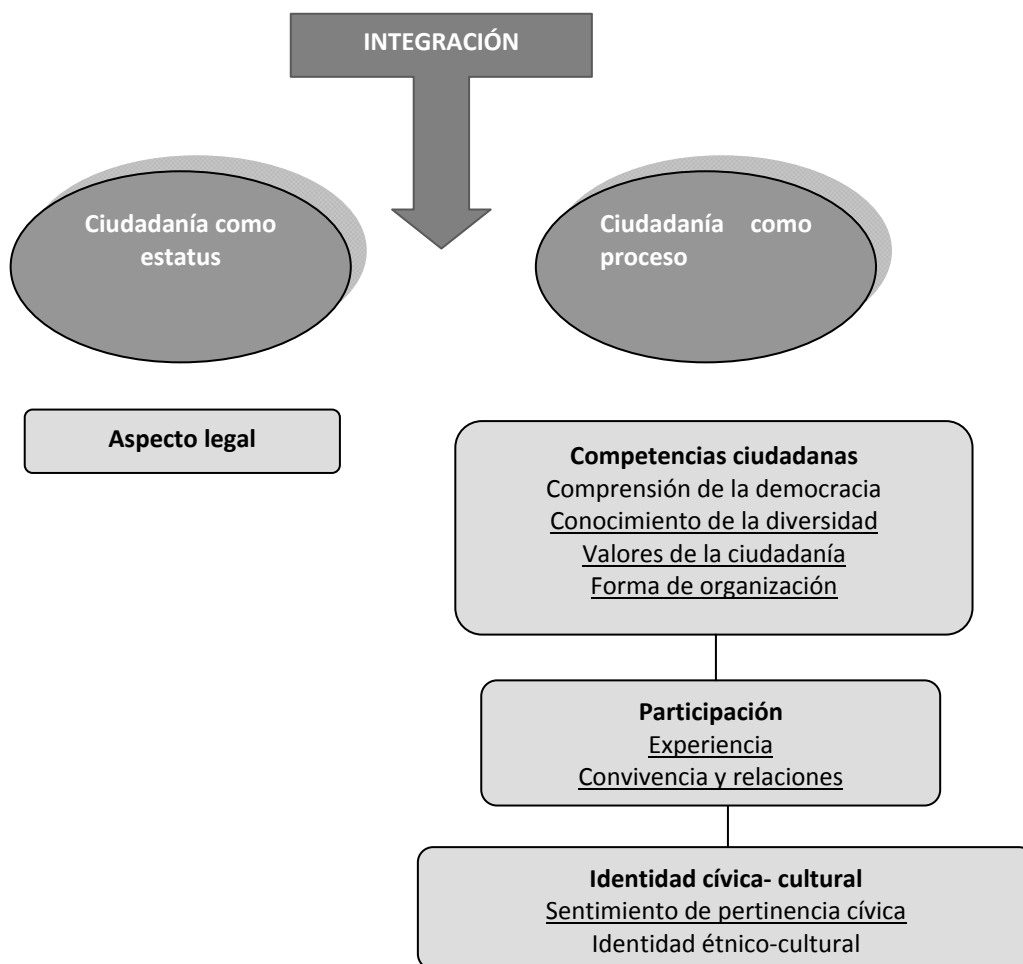
⁷³ Este modelo ha sido desarrollado por el grupo GREDI en el marco de las instituciones escolares con el objetivo de formar para una ciudadanía intercultural al alumnado de secundaria.

Según este modelo los componentes fundamentales de la ciudadanía son:

- El relacionado con el estatus legal que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos, sin olvidar sus correspondientes responsabilidades. En este caso, hablamos de ciudadanía como estatus. Cuando la pertenencia del ciudadano o ciudadana a una determinada comunidad política les es concedida por “ius solis” o por “ius sanguinis”, como ocurre en la práctica habitual de los Estados, se identificaría con esta primera dimensión.
- El asociado a la participación efectiva. En este caso hablamos de ciudadanía como proceso o como práctica deseable. La ciudadanía se entendería desde esa perspectiva, como una construcción social. Y el ser ciudadano o ciudadana no sería una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal sino al desarrollo de un sentimiento de pertenencia que hace sentirse a estos ciudadanos y ciudadanas, parte de una colectividad con la que se identifican y que les impulsa a actuar en los asuntos públicos que les concierne, junto a una conciencia ciudadana y al ejercicio de unos determinados valores cívicos.

Una vez aquí, adaptamos el Modelo dinámico de ciudadanía a nuestra realidad de estudio a través de añadir ciertos elementos para que se puedan dar procesos de integración de cualquier ciudadano a la sociedad a la que llega:

Figura 2.5: Adaptación del Modelo dinámico de la ciudadanía para el estudio de la integración



Para que sea posible la integración, hemos tenido que añadir una serie de elementos (los que aparecen subrayados) que no aparecen en el Modelo dinámico de ciudadanía. Se trata de elementos que posibilitan el desarrollo de los diferentes componentes de la ciudadanía como proceso tales como el hecho de conocer la diversidad, disponer de valores ciudadanos comunes, saberse organizar en grupo, tener experiencias positivas en participación, relacionarse con otros en un espacio de convivencia y tener algún tipo de vinculación cívica.

Esta concepción parte de la premisa que la ciudadanía como estatus es el paso previo para cualquier proceso de integración y que los elementos que configuran la concepción de la ciudadanía como proceso son: las competencias, la participación y la identidad cívica⁷⁴. Entonces, es la relación de todos estos elementos la que dará lugar a los procesos de integración de los jóvenes de procedencias variadas en el sí de una sociedad.

4. La integración y sus variables

A continuación para entender el concepto de integración bajo el que nos suscribimos debemos ir más allá y analizar los elementos con los que se relaciona desde la perspectiva de esta relación dinámica que anunciamos.

4.1. La dimensión legal de la ciudadanía

Ante todo, el primer elemento para que sea posible integrarse es el aspecto legal que posibilita al inmigrante moverse en la sociedad de forma libre:

“In law legal status refers to the concept of individuals having a particular place in society, relative to the law, as it determines the laws which affect them. Degrees of status, as well as the rights and statutes which apply, vary in accordance with several standard (as well as specialized designations)” (Foner, 2007)

Así pues, el estatus legal en este sentido sería la posición que ocupa una persona dentro de la sociedad. Si ésta no le reconoce su pertenencia legal, entonces se encuentra en una posición de clara desigualdad de oportunidades respecto a los otros puesto que se hallará, no sólo en una situación de invisibilidad sino de ilegalidad. Ya hemos visto en el primer capítulo cuando hablábamos de las políticas de inmigración en el Estado español, el entramado de impedimentos que a menudo se encuentran quienes desean estabilizar su condición de inmigrantes y pasar a ser ciudadanos.

Uno de los problemas esenciales en este sentido es que tradicionalmente el pertenecer ha sido construido a partir de la exclusión. La política de fronteras de “papeles”, de carnés de socios, etc., son un claro ejemplo de ello. El Hachmi lo describe magníficamente en un pasaje de su narración:

“... el cap em bullia. Hi devia haver una confusió, era absurd tenir permís per residir en un lloc i no tenir permís per treballar-hi”... “jo ja em veia com qualsevol altra noia catalana, compartíem els mateixos projectes, parlàvem dels mateixos somnis, però entre nosaltres s’establiria una frontera invisible marcada per les lleis...” (El Hachmi, 2004: 83)

La solución clara a este problema es que las leyes y las necesidades sociales caminen de la mano. Por mucho que haya buenas intenciones tanto por parte de la comunidad inmigrante como por parte de la población autóctona para que se produzca un verdadero proceso de cohesión social, si estos propósitos no se acompañan de un marco de legalidad, todos los esfuerzos serán en vano.

⁷⁴ Cabe señalar que estos elementos son los indicadores a partir de los cuales hemos elaborado el cuestionario para recoger la información acerca de la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña.

4.2. La práctica de la ciudadanía intercultural

Una vez se supera la barrera de la legalidad, es necesario construir un sentimiento de pertenencia. Hablamos de la ciudadanía como práctica deseable que se relaciona con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y que abre la puerta a que los ciudadanos se sientan parte de una colectividad con la que se identifican.

4.2.1. Competencias ciudadanas

Se entienden como grupo identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales. Se trata de los “saberes” que se ponen en juego al entrar en contacto con una realidad determinada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, motivación, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales.

Así pues, la competencia social sería la capacidad de las personas para participar en su entorno, interactuando con los demás y obteniendo de esta participación y de esta interacción resultados positivos que posibilitan un adecuado ajuste social, una adaptación e integración saludables, la valoración y el reconocimiento de los otros (Gil, 2000)⁷⁵.

Desde el prisma de la integración las competencias que se ponen en juego son a nivel ciudadano. Tal y como afirma Bartolomé (2004) la adquisición de las competencias ciudadanas pasa por comprender los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad, esto es; la comprensión de la democracia⁷⁶, conocer nuestros derechos y deberes, estar al corriente del funcionamiento práctico de la democracia y promocionar valores claves tales como la libertad, la justicia, la solidaridad, el diálogo, etc.

Pero además, y teniendo en cuenta el contexto intercultural en el que nos situamos, se hace necesario el despliegue de las competencias para el conocimiento de la diversidad cultural. Éste, depende de dos factores: de las relaciones con las que el entorno inmediato haya interactuado e interactúe y la motivación como conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de una conducta más o menos positiva para con esta diversidad cultural.

El conocimiento de la diversidad cultural viene determinado, por el conjunto de las variables contextuales como son la escuela, la familia, el barrio, etc. Desde una perspectiva general se puede afirmar que conocer y comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia. Distintas culturas arrojan luz sobre diferentes perspectivas humanas, de forma que el diálogo llevado a cabo con la intención de comprender resulta enriquecedor para los interlocutores. Quien trata de comprender un bagaje cultural diferente al suyo, se comprende mejor a sí mismo pues adquiere nuevas perspectivas y nuevas miradas. Asimismo las relaciones sociales que cada individuo tiene, influyen directamente sobre el conocimiento que se tiene de la diversidad cultural pues según si el núcleo de relaciones es uno u otro se estará más o menos en relación con la diversidad cultural. Estos elementos influyen sobre la percepción que se tenga de la distancia cultural de la misma manera que ésta determina el conocimiento y el tipo de relación. La percepción informa de la separación cultural existente entre dos iguales refiriéndose dicha simetría a individuos de un mismo grupo representativo (alumnado de un mismo centro, compañeros de trabajo, etc.). La distancia que existe entre dos individuos en cuanto a sus referentes culturales así como a los hábitos que de ellos se derivan, señala el acercamiento o alejamiento que existe entre ambos. Se trata de la percepción que cada individuo tiene del grado de proximidad que existe entre él y el “otro”. Por ejemplo pueden observarse pautas diferentes en la percepción de la cultura española – si

⁷⁵ Alfredo Gil es licenciado en psicología por la Universitat Autònoma de Barcelona. En el curso 2000-2001 impartió el Módulo: Estrategias y metodologías de intervención: competencias sociales y habilidades sociales en adolescentes y jóvenes del Máster de intervención Socioeducativa con niños, adolescentes y jóvenes en riesgo o conflicto social de la Escola Universitària de Treball Social de la Universitat Ramon Llull del cual fui alumna.

⁷⁶ No nos extendemos en la conceptualización de los elementos comunes con el Modelo dinámico de ciudadanía del GREDI puesto que seguimos sus mismas definiciones (Bartolomé, 2002: 131- 161) pero en cambio, tratamos de profundizar algo más en los elementos que añadimos al modelo para este estudio.

es que podemos hablar de una sola representación cultural nacional – en función del país de origen.

De igual modo, el conjunto de experiencias previas influye sobre la percepción que se tenga de la diversidad cultural ya que éstas, las experiencias previas de relación y de contacto para con la diversidad, vienen determinadas por el conocimiento que el entorno tenga sobre esa diversidad así como de la naturaleza de las relaciones y la percepción de la misma.

Y en este juego de relaciones, el lugar de procedencia de uno mismo o de la familia, la percepción de la distancia cultural, las relaciones y las experiencias previas configurará el desarrollo del conocimiento de la diversidad⁷⁷.

El siguiente grupo de competencias necesario desde el enfoque de la integración es el conjunto de valores. Los valores, entendidos como cualidades intrínsecas del ser humano que son consecuencia de una responsabilidad interna y que manifiestan en un compromiso intencional del sujeto, se articulan en una serie de actitudes.

En primer lugar tenemos la solidaridad. Se trata de una experiencia común de dos o más sujetos que surge a partir del apoyo que ofrece cada uno. Es la capacidad de actuación unitaria y se trata de un término que denota un alto grado de integración y estabilidad interna ya que es la adhesión ilimitada a una causa, situación o circunstancia, que implica asumir y compartir por ella beneficios y riesgos. La solidaridad se produce como consecuencia de la adhesión⁷⁸ a valores comunes y en este sentido surge en el plano de la convivencia. Terrén (2003), habla de una solidaridad comunitaria que se basa en el diálogo de perspectivas alternativas y que se presenta como la garantía del pluralismo.

El siguiente valor es la aceptación que es la capacidad consistente en respetar las diferencias de las personas y favorecer su integración social. Para llevarla a cabo es necesario tener conciencia del otro y de su realidad y por ello se establece una voluntad de aproximación. La aceptación, sería la actitud de acogida del otro, diferente en sus creencias y prácticas culturales (Jordán, 2007: 69). No obstante, con esta capacidad todavía no se consigue una verdadera relación horizontal que permita posicionarse frente al otro en igualdad real de condiciones ya que quien acepta lo hace desde una posición, hasta cierto punto, de encerramiento.

El tercer valor que desde nuestro punto de vista es el que más permite verse reflejado en el otro en un marco de convivencia e igualdad de condiciones, es el reconocimiento. Este valor implica una actitud de humildad ante el otro que busca descubrirlo en su naturalidad mientras se produce el proceso inverso esto es, permitir el acceso del otro a uno mismo. Desde esta capacidad no estamos en un contexto desigual sino que se da una relación simétrica.

Dentro de las competencias, también tenemos en cuenta la forma de organización entre iguales. Para comprender este elemento, partiremos de la base que es habitual en el hombre buscar la asociación con otros semejantes para asegurarse la supervivencia. Lo que en un principio fueron grupos simples con finalidades concretas, han evolucionado hasta lo que hoy conocemos como sociedades complejas. Hoy en día existen muchas formas de organización social, desde la familia a las asociaciones supranacionales, pasando por las empresas, los sindicatos, las asociaciones de mujeres o las organizaciones no gubernamentales. La forma de organización nuclear es el grupo. Podemos entender el grupo como una unidad formada por individuos que mantienen relaciones entre sí. Como define Rosa López⁷⁹:

“Podem definir el terme "GRUP" com una conjunció particular de variables estructurals, psicològiques i sociològiques que es combinen per a crear una de les

⁷⁷ Por ejemplo y salvando las excepciones, cuando las personas provienen de países como Argentina; la percepción de distancia cultural que de ellos suelen tener el resto de población, es menor que si la procedencia es de países como Botswana o Marruecos y, de aquí que podamos sospechar que su proceso de integración será, en principio, menos “costoso”.

⁷⁸ Este planteamiento lo encontramos en las Bases de la Pedagogía de la Inclusión expuestas en Bartolomé, M, Folgueiras, F., Massot, I., Sabariego, M y Sandín, M.P. (2003) ¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión. Comunidad de Madrid. Pp. 25- 38.

⁷⁹ Esta definición está extraída del Dossier de la sesión de dinámicas de grupo impartida por la profesora Rosa López en otoño de 2005 en el marco del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria del ICE de la UB.

entitats més fonamentals de la vida social” (López, 2005)

Y para poder hablar de un grupo es preciso que se den condiciones como son la pluralidad de personas, unos objetivos y experiencias comunes y una distribución de funciones y tareas. En este contexto aparece la relación entre el grupo y los roles que se distribuyen entre sus miembros. En el sí de un grupo, sus miembros ocupan diferentes posiciones, adoptan diferentes estatus y representan diferentes roles cumpliendo funciones variadas. Su ubicación en la estructura del grupo confiere a cada miembro una peculiaridad que lo diferencia del resto.

Un rol es un modelo organizado de comportamientos característicos de situaciones sociales determinadas que está prescrito por la sociedad y la cultura más característica de un grupo. Puede ser adscrito cuando se basa en características que pueden ser delimitadas con exactitud (formar parte de una familia determinada; siendo hijo, hija, padre, etc.) o adquirido cuando depende de nuestra decisión condicionada, de la importancia que le damos a nuestras características físicas e intelectuales y de lo que creemos que los otros esperan de nosotros.

Comprender los roles que adquieren los miembros de un grupo puede aportar muchas pautas sobre la forma de organización del mismo y a su vez, entender la manera como un grupo se estructura y resuelve sus asuntos nos dará indicadores claros del estado de integración de sus miembros. No es lo mismo que en un grupo siempre decidan las mismas personas –esto nos explicaría la poca presencia de comportamientos democráticos existentes- que lo hagan de forma rotativa o por votaciones.

4.2.2. Participación

Puesto que no basta con saberse desarrollar en sociedad sino que además, es necesario que los individuos tengan un interés activo en la comunidad en la que viven, el siguiente elemento para el desarrollo de la ciudadanía como proceso es la participación. Desde la perspectiva psicológica de aquellos que se interesan por cuestiones comunitarias, la participación sería el proceso mediante el cual los individuos toman parte en la toma de decisiones de instituciones, programas y ambientes que los afectan (Wandersman, 1984). De acuerdo con esta definición la participación puede darse en cualquier campo: laboral, educativo, de salud, etc. pero la finalidad es la misma: actuar para garantizar congruencia entre decisiones y necesidades.

Otra definición un tanto más economicista es la que Gelpi (1998) da cuando dice que la participación es el acceso a la información y la posibilidad de actuar de manera efectiva como productores y como socios en los proyectos de desarrollo social y cultural. Para este autor, una plena participación significaría:

- Incitar a la gente de la comunidad a generar y llevar a cabo actividades que dispongan de un apoyo adecuado⁸⁰.
- Respeto total de la cultura popular, las lenguas autóctonas y las tradiciones científicas y tecnológicas prevalecientes en las comunidades y en la sociedad.

La participación es por lo general, un acto voluntario y esto implica la toma de conciencia de los sujetos acerca del valor de las acciones. Así pues, se aspira a que tal discernimiento sea generalizado de manera que todos los miembros de la comunidad se involucren siendo entonces la participación un proceso inclusivo. La participación no es una entidad estable, sino un proceso que implica una capacidad de variación que depende del contexto y el momento en que ocurre.

Pero, además, nos subscribimos a la definición operativa de participación que Hopenhayn (2002) apunta como toda acción colectiva de individuos orientada a la satisfacción de determinados objetivos. La consecución de tales objetivos supone la existencia de una identidad colectiva anclada en la presencia de valores, intereses y motivaciones compartidas que dan sustento a la existencia de un “nosotros”. Según esta definición las personas participan -actúan colectivamente y se organizan- basándose en cuatro mo-

⁸⁰ En su definición Gelpi habla únicamente de un apoyo financiero. Desde el punto de vista más plural, al cual nos adherimos, parece obvio que hay que referirse a este apoyo en un sentido más amplio.

tivaciones:

- Para mejorar sus posibilidades de acceso a bienes y servicios.
- Para poder integrarse a determinados procesos en curso.
- Para mejorar sus oportunidades de concretar su proyecto de vida.
- Para sentirse protagonistas construyendo su futuro reforzando así su autoestima.

En este sentido y en la línea de la segunda causa de motivación, cuando alguien quiere integrarse en una sociedad determinada –léase a la que llega o a la que llegaron sus familiares- su manera de participar será a través de la práctica o ejercicio de la ciudadanía.

En este ejercicio, el proceso de participación encuentra su materialización en función de la interacción que se establece entre las características del grupo que participa, su experiencia en participación y las relaciones de convivencia que se establecen. Por tanto podríamos afirmar que los elementos configurativos que ayudan a definir el tipo de participación que se da en un determinado contexto son la experiencia, la convivencia y las relaciones.

La experiencia es una forma de conocimiento derivada de la vivencia previa que se refiere al conocimiento de cómo hacer algo. Desde la filosofía se trata el conocimiento basado en la experiencia como un conocimiento empírico y a posteriori. Por ejemplo, para la hermenéutica filosófica solamente son posibles las experiencias si se tienen expectativas y de aquí que se afirme que la experiencia no es una mera suma de vivencias (Gadamer, 1960).

La experiencia que se tiene en participación está estrechamente vinculada al contexto inmediato de relación. Si se quiere valorar la participación real que se da, habrá que aproximarse a un primer contexto general y posteriormente, a uno más concreto que será el propio de cada colectivo (por ejemplo la escuela para los niños y jóvenes o el ámbito laboral para el mundo adulto).

Pero además, la experiencia también depende del entorno propio de cada individuo. Si por ejemplo, estamos en un entorno en el que participar es un valor positivo, se favorecerá que todos sus miembros hallen sus espacios de participación. Si por el contrario, nos encontramos en un entorno aislado y que no suele intervenir en ningún tipo de espacio de participación o su actividad se limita a un contexto muy específico, es posible que no tengamos mucha experiencia en participar y que por ello no nos veamos impulsados a incluirla en nuestro día a día. Puede ser que en este contexto se vea alimentado el desinterés en la participación y que su base esté en la falta de conocimiento de no saber cómo hacerlo. De aquí se explicaría que sea tan importante reconocer los espacios de participación de los individuos ya que es en función de éstos que podremos entender el tipo de implicación de las personas en sus entornos propios de participación.

Como decíamos, la participación se articula a partir de las relaciones existentes en un contexto determinado. Estas relaciones están marcadas por la convivencia. La convivencia implica empatía, es decir; la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Es un estado, el estado que se produce en el momento en que dos o más individuos se encuentran. Se convive en tanto que se comparten espacios o momentos comunes (se coexiste) sean del ámbito que sean. Según las coordenadas de espacio y tiempo en las que se produzca la acción apellidaremos de distinta forma la convivencia (convivencia familiar, laboral, conyugal, etc.). Hablar de convivencia y de relaciones supone tener en cuenta una serie de habilidades y procedimientos a desarrollar compuestas por el conjunto de comportamientos personales que se van aprendiendo y que configuran la competencia social en los diferentes ámbitos de relación y a su vez, permiten la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

Una definición operativa de convivencia que nos convence, podría ser la presentada en el “Programa de mejora de la convivencia en centros escolares” del Seminario de Formación para Orientadores y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad en Toledo durante el curso 2004- 2005⁸¹.

⁸¹ Se trata de un programa de mejora de la convivencia realizado por un grupo de investigadores coordinados por López Sánchez a través del análisis y la selección de diferentes documentos, experiencias y bibliografías específicas relacionadas con el tema cuya propuesta es la mejora

“Es la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando las normas básicas, así como la resolución de conflictos, ya sea previniendo su aparición o evitando su escalada cuando ya se han producido” (SFOPTSCT, 2004)

Para que se pueda desarrollar tal objetivo, añaden, es necesaria la combinación de un conjunto de dimensiones. En primer lugar el autoconocimiento que es la capacidad que permite una clarificación de la propia manera de ser, de pensar y sentir de los puntos de vista y valores personales, posibilitando un progresivo conocimiento de sí mismo y una valoración de la propia persona. En segundo lugar, estaría la autonomía y autorregulación donde la autorregulación permite promover la autonomía de la voluntad y una mayor coherencia de la acción personal. A continuación vendría el razonamiento moral que es la capacidad cognitiva responsable de reflexionar teniendo en cuenta los principios de valor universales y se organiza para actuar de acuerdo con ello. Seguidamente, estaría la capacidad de diálogo que permite huir del individualismo y hablar de aquello que preocupa tanto a nivel personal como social. En quinto lugar encontraríamos la capacidad para transformar el entorno que contribuye a la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que poner de manifiesto criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso. Posteriormente, vendría la comprensión crítica que implica el desarrollo de capacidades orientadas a la adquisición de la información moralmente relevante en torno a la realidad y la actitud y el compromiso para mejorarla. La empatía y perspectiva social sería la responsable de posibilitar un incremento de su consideración por los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad. Finalmente, encontraríamos las habilidades sociales para la convivencia que son el conjunto de comportamientos interpersonales que se van aprendiendo y que configuran sus competencias sociales en los diferentes ámbitos de relación y que permiten la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

El concepto de convivencia toma una especial relevancia cuando nos centramos en un contexto multicultural. En este entorno hablamos de la convivencia intercultural, que es la que se establece entre los antiguos y los nuevos ciudadanos y la grandeza de la convivencia en este contexto será precisamente, hacer compatibles los diferentes elementos culturales de grupos sociales heterogéneos. De este encuentro entre grupos distintos, surgirá un contexto de convivencia que, si permite relaciones positivas, dará lugar a la cohesión social que está en el camino de la integración real de las personas en su entorno.

4.2.3. Identidad cívico- cultural

Finalmente, el último elemento que creemos imprescindible para el proceso de integración tiene que ver con el sentimiento de pertenencia a la comunidad en la que se vive: se trata de la identidad cívico-cultural. Hablamos de una identidad cívica y cultural pues se refiere a los aspectos sociales y culturales relacionados al sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con que vivimos los vínculos que nos unen a otros en el seno de la sociedad. La identidad cívica y cultural se comparte a través de un discurso que pone en juego los símbolos, aspiraciones y procedimientos legítimos de organización que constituyen la tradición de una cultura política, pero también a través de un sentimiento de pertenencia del que brota el impulso básico de la solidaridad comunitaria (Terrén, 2003) imprescindible -añadimos- para el desarrollo de la integración.

La identidad cívica se relaciona con la ciudadanía cuando la entiende como proceso de construcción social. Se trata de entender la identidad como la base de la inclusión y de la capacidad de acogida. La identidad cívica es pensar en lo que hace sentirse miembro de una comunidad y portador de unos derechos que garantizan la convivencia pacífica y la capacidad de participar en la organización de esta convivencia. Como afirman Bartolomé y Marín:

“... no se trata de renunciar a la propia identidad cultural para construir la identidad cívica de la comunidad política en la que nos insertamos, sino de

considerar ambas dentro de un proceso cambiante y flexible de construcción de las personas, cuyas fidelidades a distintos grupos y colectivos, pueden mantenerse, a condición de que no se vuelva a modelos pretéritos de socialización. Es más, desde los nuevos modelos de ciudadanía, la persona ha de saber vincularse a la comunidad local, a comunidades autonómicas, estatales y transnacionales, para alcanzar con su vinculación a nivel planetario, su adscripción a una ciudadanía global” (Bartolomé y Marín: 2005: 19)

Y es que el panorama social actual requiere de algún tipo de identidad colectiva que se vincule a un sentimiento de pertenencia. Sin este sentimiento es difícil pensar en la motivación activa y natural de los individuos en los problemas que atañen a una comunidad. Si el individuo no se sienten parte de la sociedad... ¿para qué va a participar de los problemas que la ocupan?

La identidad reformulada hacia el sentido “cívico” tiende al cosmopolitismo que concuerda con el nuevo marco referente social surgido a consecuencia de la desnacionalización de los espacios económicos, políticos y culturales. Además, la identidad así concebida es la idea “madre” bajo la que se tamiza el nuevo mapa de las construcciones identitarias. Demanda superar el debate sobre cómo se construye la identidad étnica en nuestras sociedades multiculturales e implica la superación de la idea de que la identidad colectiva de las minorías es un reflejo calcado de la de sus orígenes. Las identidades se construyen y reconstruyen a partir del juego dinámico tanto de las condiciones de su existencia, como de los procesos cognitivos y afectivos con que se justifican y se elaboran. La identidad no es consecuencia del aislamiento, sino del resultado de una estrategia en el curso de la cual, las fronteras son continuamente redefinidas (Abad, 1993).

Esta identidad cívica es una oportunidad que los individuos tienen para integrarse y poder integrar, ya que es la única que puede ser común a todos y cada uno de los miembros de una comunidad. Es en definitiva, un denominador común que no mira la procedencia de cada individuo, es la base para poder identificarse con el grupo con el que se convive y sin ella no se puede sentir la motivación de actuar pues no se siente como propia. Se trata de un espacio cívico común, como afirma Marín (2005):

“construcción conjunta de una representación que tiene en cuenta las diferencias y en el que los puntos de vista distintos consiguen complementarse unos con los otros” (Marín, 2005)

La construcción de la identidad se hace a través de múltiples identificaciones y/o pertenencias. La operativización de esta identidad viene determinada por dos elementos:

- Sentimiento de pertinencia cívica: identificación del sentimiento cívico.
- Identidad étnico- cultural: identificación con algún entorno étnico cultural.

A modo de conclusión

¿Cuándo una persona está integrada en una sociedad? En función de lo que hemos narrado en este capítulo podemos decir que, una persona está integrada en una sociedad cuando forma parte de ella, cuando es aceptada y en definitiva, cuando su condición de ciudadanía se despliega completamente. Como indica Álvarez de los Mozos, los niveles de integración de las personas son equivalentes a las dimensiones de la ciudadanía (2007: 39). Este autor habla de diferentes niveles de integración (de identidad cultural, social, de mercado laboral, de instituciones de interés general, político) que se interrelacionan entre ellos. Naïr por su lado, habla de los mismos niveles pero desde la perspectiva de funcionalidad, donde estar integrado depende de la función que se ocupa en la reproducción del sistema social, y desde la perspectiva de la estructura que implica el acceso al “nosotros común” y se produce cuando los

demás identifican al nuevo ciudadano y éste, se identifica con las demás (Naïr, 2006: 205). Desde nuestro punto de vista, nos parece que ambas perspectivas hablan, en definitiva, de las dos dimensiones de la ciudadanía.

Pese a que el proceso de integración en una sociedad que busca la cohesión social de todos sus miembros implica una transformación generalizada, lo cierto es que las personas de origen inmigrante, tienen más camino que recorrer que el resto pues no se parte de una situación exactamente de igualdad de condiciones. De aquí que cualquier proceso de integración deba ir acompañado de unas políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades entre todos los miembros de la sociedad indistintamente de su origen. Se trata en definitiva, de “evitar recortes de derechos y libertades de los inmigrantes y avanzar coherentemente hacia el reconocimiento y garantía del principio de igualdad” (Blázquez, 2003:131).

De esta manera se estarían tomando medidas efectivas reales contra la discriminación y los procesos de exclusión que innegablemente viven todavía hoy las personas de origen extranjero y en consecuencia, sus hijos. Y es que si realmente partiéramos de una igualdad de oportunidades podríamos dejar de hablar de la integración de los inmigrantes y podríamos pasar a hablar de “sociedades integradas” que, como apuntan Pons y Ribas⁸², se trata de un movimiento con dos direcciones: la sociedad de acogida y los inmigrantes.

Una vez definido el concepto de integración por el que apostamos y habiendo expuesto de qué manera nos parece que se puede operativizar, nos falta aterrizar el estudio del fenómeno de la integración en el caso de la juventud. Así pues, en el siguiente capítulo analizamos nuestro contexto de estudio y sus particularidades desde la perspectiva de la integración.

⁸² Citado por Zamora (2003: 233)

Capítulo 3: Jóvenes e inmigración

Introducción

Nuestro estudio se centra en jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Nos preocupamos por entender un contexto especial que además del condicionante de estas edades, presenta características específicas determinadas por el elemento multicultural. Uno de cada seis jóvenes en España es de origen extranjero. Esta generación de jóvenes es muy visible y son los responsables de las transformaciones del tinte pluricultural de nuestra sociedad. La juventud de origen extranjero es la población que más crece en nuestra comunidad y de hecho, es la inmigración la que insufla juventud a nuestra población que envejece⁸³ día a día. Tres nacionalidades concentran el porcentaje más elevado -el 40%- de esta generación: Rumania, Marruecos y Ecuador. La mayoría de estos jóvenes aterrizan en España con la reagrupación familiar aunque muchos otros ya han nacido aquí, forman parte de la comunidad y quieren tener voz en ella.

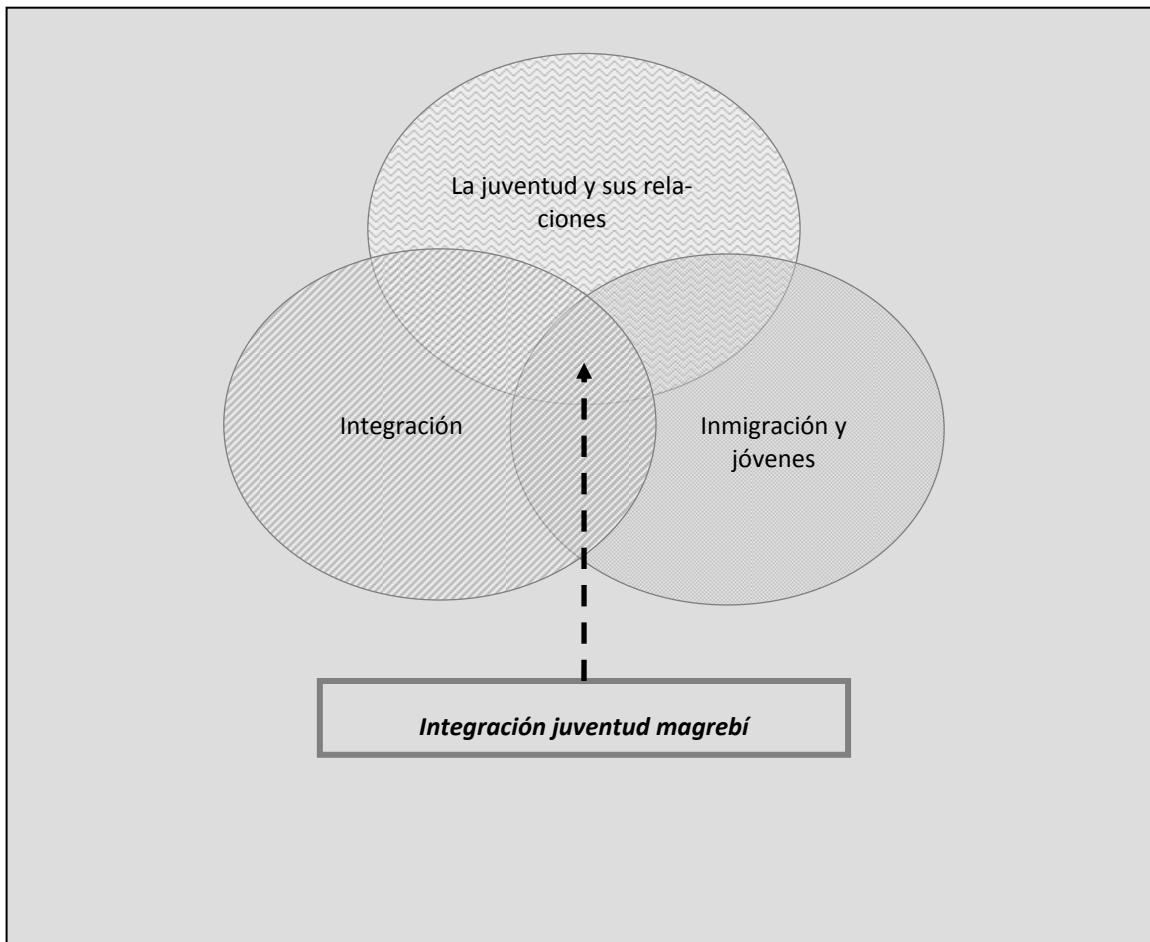
La integración general de un colectivo en el sí de otro mayoritario, vendrá condicionada por las interrelaciones y el establecimiento de vínculos que se den entre ellos; para esto serán muchos los elementos que entrarán en juego. La elasticidad de todos ellos y la consecución de las acciones que se abren para relacionarse entre iguales, será la marca de identidad de los procesos de integración que queremos analizar.

La etapa de la juventud viene caracterizada por la apertura hacia unas nuevas potencialidades y recursos psicológicos tales como el pensamiento formal, la capacidad de revisar y reconstruir la propia identidad personal, el acceso a nuevas formas de relación interpersonal y social o el razonamiento moral que hacen que esta etapa sea única (Onurbia, 2005: 19). El hecho de encontrarnos en una franja de edad que presenta de por sí características exclusivas, nos lleva a dedicar un capítulo al aterrizaje del fenómeno de la integración en el caso de la juventud.

Partiendo de esta premisa, se hace necesario profundizar en la caracterización general de la etapa evolutiva que estudiamos para así entender mejor en qué contexto nos movemos y de qué manera los procesos de integración de los diferentes miembros de una comunidad, se hacen evidentes tanto por su presencia como por su ausencia. Determinaremos qué son las culturas juveniles como marco de relación entre los jóvenes y como espacio privilegiado en el que se pueden llegar a producir los procesos de integración. Es en la relación entre iguales dónde los jóvenes sentirán que forman “parte de”, dónde pueden participar y en definitiva, dónde pueden poner en práctica los elementos configurativos de la ciudadanía como proceso. Y es que si afirmábamos que es a través del desarrollo de la ciudadanía en toda su plenitud como se pueden iniciar procesos de integración, en el caso de los jóvenes sucede lo mismo pero con escenarios específicos. Analicemos pues estos escenarios de relación y las particularidades del fenómeno de la inmigración en el caso de la juventud.

⁸³ Según la OCDE con el ritmo más acelerado de la UE (www.webislam.com Consulta: octubre 2009).

Figura 3.1: Esquema general del capítulo 3



1. Elementos configurativos de la juventud: identidad y desarrollo moral

Destacamos dos elementos básicos de esta etapa evolutiva: la construcción de la identidad y la configuración de los valores. Nos parece que ocuparse de estos componentes, es imprescindible para nuestro objetivo puesto que la integración de los jóvenes de origen inmigrante -¿ya autóctonos?- se da entre otros elementos, a partir de las identificaciones que sienten con los diferentes colectivos y del desarrollo moral que van construyendo (Carrasquilla, Echeverri y Margarita, 2003).

La personalidad no nace, se hace y la construcción de la persona es realmente un proceso tan largo como la vida misma (Fierro, 2005). El proceso de construcción de la identidad se establece como uno de los elementos característicos y nucleares del período juvenil. La identidad de cada sujeto tiene un conjunto de elementos que van más allá de los que figuran en los designados documentos oficiales – DNI, pasaporte, tarjeta verde, etc.–y que implica un proceso dinámico y flexible que obedece a la lógica de la apertura continua a influencias diversas (Carvalho, 2005: 6). Así pues, el proceso de construcción de la identidad está condicionado por las características individuales, familiares, sociales y culturales que envuelven a cada individuo y por tanto, pese a que se puedan dar perfiles semejantes entre iguales, son siempre individuales. La construcción de la identidad, consiste en un proceso complejo que se materializa en diferentes niveles: el nivel personal, generacional y social.

Las transformaciones físicas e intelectuales que se suceden en esta etapa, posibilitan la necesidad de llevar a cabo reajustes en la identidad infantil anterior y avanzar así hacia una nueva definición personal. En relación con esta tarea, Moreno (2006: 68) señala unas cuestiones básicas que hay que tener en cuenta:

1. La construcción de la identidad se asocia a procesos que empiezan en la primera infancia y prosiguen a lo largo de toda la vida.
2. La formación de la identidad en la adolescencia será una meta que se tardará un tiempo en conseguir (implica hacer elecciones sobre cuestiones fundamentales).
3. El desarrollo de la identidad comporta la elección de un conjunto de valores y creencias (aspectos ideológicos); un conjunto de retos educativos y profesionales (aspecto ocupacional), y una orientación de género que influye en los modelos de relación entre mujeres y hombres (aspecto interpersonal).
4. La construcción de una identidad no se apoya sólo sobre el individuo, sino que está afectada por su red de relaciones familiares, de amistad y por su entorno educativo y cultural.

El primer paso fundamental en la construcción de la identidad es el nivel personal que consiste en el reconocimiento de sí mismo producido por la identificación de las características propias a través de la auto observación. Posteriormente, está la preocupación por el reconocimiento de sí mismo en los otros, de aquellas características que se desean poseer y que se ubican en la misma etapa vital: identidad generacional. Y finalmente, existe un reconocimiento de sí mismo en un grupo social que se determina en una situación común de vida y convivencia. Se trata de la identidad que se refiere al entorno: nivel social. Los contenidos que originan la identidad generacional implican modos de vida, prácticas sociales juveniles y comportamientos colectivos y también involucran valores y visiones del mundo que guían esos comportamientos.

En este contexto, las tareas de desarrollo y específicamente el proceso de construcción de la identidad, se entiende como un desafío que si bien es común a todos los jóvenes en cuanto a la imperiosa necesidad de diferenciarse de los demás y por supuesto de sentirse únicos, no se manifiesta de manera homogénea y al contrario, la diversidad es su principal característica.

Uno de los elementos nucleares de la identidad personal, es la imagen psicológica que el individuo tiene de sí mismo. Se trata de la autoconciencia o conciencia de la propia identidad que es de naturaleza psicossocial e incluye elementos cognitivos. El individuo se juzga a sí mismo a la luz de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con otras personas y en el marco de los modelos culturales. Otro elemento vertebrador de la identidad personal es el autoconcepto que inevitablemente conlleva connotaciones valorativas: autoestima⁸⁴. El joven tiene gran necesidad de reconocimiento por parte de los otros y sin tal reconocimiento y aceptación no puede alcanzar un buen concepto de sí mismo, esto es, una autoestima positiva. Por tanto, aceptamos que la propia identidad siempre está condicionada socialmente. Se construyen y negocian las realidades sociales en las que se forja la identidad psicossocial de los individuos, mediante procesos de vinculación a un grupo (la interacción social, la asunción de roles y la socialización en grupos). Entonces vemos que la formación de la identidad en los jóvenes no se produce de forma unilateral sino que es el resultado de un proceso dialéctico; una construcción social fruto de la interacción con el entorno (Villa Mora y Ovejero, 1998).

Avanzando en el tema vemos que la construcción de la identidad de los jóvenes también se forma a partir de dos referentes: los referentes inmediatos y los globales. Los primeros son los que el individuo absorbe a partir de un proceso de toma de conciencia de lo que hereda de su entorno como la familia, la escuela, los amigos, el área geográfica, la religión o las tradiciones culturales y en estos se fundamenta buena parte de la identidad personal. Esta absorción se puede producir o bien a partir de las imágenes que del sujeto expresan su entorno (es decir; el individuo se ve reflejado en la imagen que los otros le

⁸⁴ Según Marchargo (1991) el autoconcepto es un conjunto de ideas y actitudes de las que se tiene conciencia en un momento determinado. Se trata de una estructura cognoscitiva organizada y derivada de las experiencias del yo personal: como se percibe el individuo.

ofrecen) o bien por un proceso de imitación por el que el joven incorpora a sus propios esquemas las conductas y actitudes de sus personas significativas⁸⁵. Los referentes globales en cambio, se sitúan en un plano externo y son fruto de las traducciones, de las sumas de lecturas interpretativas de lo que percibe. Los referentes globales actuales de los jóvenes están inmensamente influenciados por la tecnología y el avance moderno y hasta cierto punto, existe un denominador común en cuanto a manera de relacionarse con lo exterior. La relación de los jóvenes con el mundo globalizado (léase “exterior”) que llega a través de los canales de comunicación es tan elevada que nos preguntamos si existe una identidad similar que va más allá del territorio de todos los individuos que mantienen relación con el ilimitado mundo de la información. ¿Sería muy osado hablar de la identidad en red⁸⁶?

La red vendría a ser una “nueva ventana al mundo” con una clara intención de generar enlaces que permitan que todas las informaciones estén interconectadas; los espacios que se abren como ventanas al conocimiento a las que todo el mundo puede acceder. Castells define la sociedad en red como:

“Aquello que viene caracterizado por la globalización de las actividades económicas, decisivas desde el punto de vista estratégico, y por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y la individualización, por una cultura de virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la construcción de un espacio de flujos y de un tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las elites gobernantes” (Castells, 1998: 23)

Uno de los principales grupos de usuarios de este sistema favorecedor de la información son los jóvenes y su resultado inmediato es un uso común de elementos tales como el lenguaje, la ropa, los gustos musicales o las tendencias políticas. Se da una especie de submundo adolescente en el que a través de una pantalla y un teclado los jóvenes se interrelacionan, contribuyendo así a la formación de su identidad personal. Hay autores que apuntan que existe un nuevo tipo de identidad cultural llamada “identidad nodal”, como resultado de las relaciones que se establecen en la red (Marin, 2005).

Esta idea de una identidad construida desde referentes “globales” nos remite a la identidad cívica que, cómo apuntábamos en el capítulo anterior es la idea “madre” bajo la que se tamiza el mapa de las construcciones identitarias actuales. La identidad cívica es común a todos los miembros de una comunidad y está más allá de los parámetros culturales. Es la base para poder identificarse con el grupo con el que se convive y sin ella es difícil sentirse “parte de”. En el caso de los jóvenes, esta identidad, junto con las otras dimensiones identitarias, se encuentra en construcción precisamente por el momento evolutivo en que se encuentran. El joven siente la pertenencia a una comunidad no sólo por las identificaciones personales que él “siente” sino también por el hecho de pertenecer a un colectivo determinado de iguales.

En nuestros contextos multiculturales, no podemos introducir la idea de pertenencia a una comunidad sin abordar el concepto de identidad étnica partiendo del reconocimiento que el desarrollo de la identidad, pese a ser una tarea compleja para todos los adolescentes lo es particularmente, en el caso de adolescentes pertenecientes a grupos étnicos. Cómo apunta el grupo GREDI⁸⁷, la identidad étnica se basa no sólo en rasgos físicos (y en este sentido se diferenciaría de la identidad racial) sino que también tiene un sentido subjetivo de compromiso con los valores culturales, roles y herencia manifestada por los miem-

⁸⁵ Se trata de dos teorías sobre la formación de las actitudes hacia uno mismo presentadas por Marchargo. (1991). *Teoría del Simbolismo interaccionista*, conocida también como la Teoría del espejo, y la *Teoría del Aprendizaje social* o proceso de identificación.

⁸⁶ Aunque no es el propósito de la presente investigación, nos parece importante detenernos brevemente en este punto ya que el fenómeno de la construcción de la identidad de la juventud en la actualidad, está fuertemente influenciada por este factor.

⁸⁷ Nos basamos en el análisis elaborado por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2000) en la publicación “La construcción de la identidad en contextos multiculturales” en la que se recoge la síntesis de la *evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica y cultural en Secundaria a través de la acción tutorial* realizada con la subvención del CIDE en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación educativa (1995).

bros de un grupo étnico (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 2000: 28)

Así pues, la identidad étnica está estrechamente relacionada con hechos objetivos como la participación en una herencia cultural, el sentido de las relaciones sociales y de los símbolos culturales. El hecho de la etnicidad incluye las costumbres, el lenguaje y las diferentes perspectivas y los miembros de un grupo étnico comparten el sentido de la identidad asociado a un origen común. Existe una diferencia entre etnicidad e identidad étnica como indica Sandín (1997):

“La identidad étnica se distingue de la etnicidad en que ésta se refiere a patrones grupales y la identidad étnica se refiere a la adquisición individual de patrones grupales” (Sandín, 1997: 14)

En otras palabras; la identidad étnica se refiere a la auto imagen mientras que la etnicidad consiste más en los referentes de grupo. Y es que la identidad étnica se absorbe a partir del proceso de socialización; uno se identifica con cierto grupo a través de su proceso de interacción con el entorno. Como el hombre es un ser “social”, parte del proceso en el que el individuo se identificará con un grupo es el resultado de la endoculturación esto es, la transmisión cultural de un conjunto de códigos, símbolos y lenguaje de generación en generación. Este proceso no sólo se basa en la transmisión cultural sino que también se encuentra afectado por la forma mediante la que el individuo se relaciona con otros grupos étnicos y los miembros de los mismos. Se trata de la aculturación que implica un proceso de cambio y comportamientos cuando las personas se encuentran con otra cultura (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 2000).

En la actualidad, es evidente el crecimiento de aculturación como resultado de los grandes movimientos de personas de los últimos tiempos. La mezcla de individuos de diferentes culturas, da la posibilidad de que se influencien unos con otros de manera que se originen sociedades verdaderamente plurales. Este hecho rompe con la idea que asociaba etnia y territorio hasta el punto que había ejemplos de grupos étnicos que no compartían más que el territorio sin tener una suma de valores, puntos de vista comunes o ni siquiera los símbolos de representación.

De los diferentes modelos explicativos del proceso de formación de la identidad étnica, destacamos uno que ha sido la base de investigación de muchas aplicaciones prácticas por su relevancia a la hora de comprender los elementos esenciales de la identidad étnica. Se trata del modelo desarrollado principalmente por Isajiw (1990)⁸⁸ y basado en el análisis de la identidad étnica de las “segundas generaciones” de inmigrantes⁸⁹.

A partir de las muestras obtenidas en su estudio de campo, Isajiw concluye que la identidad étnica no es tan solo un fenómeno psicológico que los individuos experimentan al identificarse con un grupo determinado sino que también es un fenómeno social que surge de la interacción entre el individuo y la sociedad. Según este modelo, la identidad étnica se divide en dos componentes independientes entre ellos y que condicionan tanto la interacción psicológica del individuo como la social:

Componentes externos: son el conjunto de conductas sociales y culturales observables en el individuo y se divide en las siguientes dimensiones:

- Lenguaje étnico: aunque este elemento haya sido considerado un elemento base para la representación étnica, es un concepto relativo y depende del punto de vista desde el cual se analice ya que no mantiene el mismo grado de importancia en todos los grupos étnicos.
- Relaciones de amistad del grupo étnico: permite analizar la permanencia de la identidad étnica en función de los lazos vehiculares que marcan las relaciones sociales. Los dos ele-

⁸⁸ Apoyado también por Kalbach, Reitz y Breton (1990) y en posteriores revisiones del modelo, autores como Sodowsky, Kwan y Pannu (1995) reafirmaron el modelo diseñado por Isajiw.

⁸⁹ Atendiendo a la división de modelos propuesta por Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1998), según la cual los modelos de formación de identidad étnica, se dividen en dos grupos: los que se centran en la identificación de los componentes psicosociales de la identidad (modelos de contenido) y aquellos que se centran en el proceso de formación de la identidad (modelos de proceso), este modelo se encontraría en el primer grupo.

mentos que la caracterizan son la exclusividad de amigos dentro o fuera y la intimidad con los amigos dentro y fuera.

- Funcionalidad del grupo étnico: la persistencia étnica del grupo depende de la permanencia de organizaciones y de instituciones étnicas (actividades de organización, vacaciones patrocinadas por el grupo étnico y actividades con grupos de otras etnias).
- Medios de comunicación social del grupo étnico: la radio, televisión y prensa referentes a un grupo étnico son medios importantes para la retención étnica de la identidad ya que realizan funciones significativas para la comunidad étnica y sólo por esto ya es significativo.
- Tradiciones étnicas: tales como celebraciones, acontecimientos culturales o el mantenimiento de ciertos objetos artísticos, son elementos con los que los grupos étnicos se relacionan con las sociedades del pasado del grupo (comidas tradicionales, celebración de fiestas y prácticas religiosas y de costumbres)

Componentes internos: hacen referencia a los aspectos internos y subjetivos de la identidad étnica. Estos aspectos se interrelacionan con la conducta externa del individuo lo que no quiere decir que las dos dimensiones dependan la una de la otra ya que pueden variar de forma independiente y explican que las personas puedan mostrar un grado diferenciado del componente externo o interno. Los componentes internos se dividen en tres dimensiones:

- Dimensión cognitiva: se refiere al conocimiento que el sujeto tiene sobre su entorno y de sí mismo y se caracteriza por las imágenes de sí mismo y del grupo étnico y los conocimientos del pasado histórico del propio grupo.
- Dimensión afectiva: detalla el plano sentimental del individuo y sus elementos son la seguridad, simpatía y preferencia asociada con los miembros de su grupo étnico y por oposición con otros, y la comodidad con los patrones culturales de su grupo en oposición con otros.
- Dimensión moral: se refiere a lo perteneciente y relativo a las acciones de los individuos desde el punto de vista de la bondad o maldad y por tanto, a toda dimensión humana que no pertenece al orden externo sino al fuero interno. Se compone de la ayuda a las personas del propio grupo, las posturas ante los casamientos interétnicos y la obligación de apoyar causas especiales, o atender las necesidades del propio grupo.

En la línea del modelo de Isajiw, recogemos la propuesta de Massot (2001), que aunque no está planteada como modelo, es importante para la presente investigación, puesto que explica de qué manera los jóvenes de origen extranjero, configuran su pertenencia a la comunidad de recepción.

Massot se basó en el modelo de componentes de Isajiw para el desarrollo de su trabajo de tesis. Su población concreta de estudio eran los hijos e hijas de inmigrantes uruguayos y argentinos residentes en Cataluña. A la hora de definir el modelo desde el que estudiar dicha población, se dio cuenta que al modelo de componentes de Isajiw le faltaban ciertos elementos imprescindibles para su estudio. A partir de aquí, añadió una serie de variables explicativas de los comportamientos externos observables:

- Contacto con el lugar de origen
- Lenguaje
- Relaciones de amistad
- Escolarización
- Información
- Asociacionismo
- Relaciones étnicas

La aportación fundamental de Massot radica en que, a partir de las respuestas obtenidas durante el estudio realizado, demuestra la existencia de los modelos de pertenencia y competencia étnico-

culturales de los hijos e hijas de personas inmigrantes:

Tabla 3.1: Modelos de Pertenencia y Competencia étnico- cultural según Massot (2001)

Modelos	Definición e Indicadores
Modelo de Doble Pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia a dos lugares - Competencias que permiten el funcionamiento en dos culturas - La identificación con la sociedad de acogida se vincula al hecho del tiempo vivido - La identificación con la sociedad de origen se asocia al hecho afectivo
Modelo de Múltiple Pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de la identidad a partir de múltiples pertenencias fruto de todos los lugares en los que se ha vivido - Competencias pluriculturales
Modelo de Confusión	<ul style="list-style-type: none"> - No hay un sentido de pertenencia claro - Situación confusa - Competencias para desarrollarse en ambas culturas
Modelo de Mimetización	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazo hacia la cultura de origen como estrategia para la integración en la cultura mayoritaria - Competencias que se adaptan al contexto donde esté
Modelo de Evasión Imaginaria	<ul style="list-style-type: none"> - Idealización de la cultura originaria - Rechazo hacia la sociedad de acogida - Competencias cerradas con la sociedad de acogida

Otro elemento importante de la aportación de Massot es que, pese a no mostrar la regularidad de proceso que se da en los Modelos de Pertenencia y Competencias, el hecho de que se dé la identificación de un individuo bajo uno de los modelos no quiere decir que sea un asunto estático sino que puede que sea un hecho puntual y que el paso de un modelo a otro sea una cuestión de tiempo en función de las variables que en cada momento va viviendo. En este sentido, los modelos que plantea, son dinámicos.

Estos Modelos de Pertenencia y Competencias nos aportan luz para entender la compleja tarea de identificación étnica de los jóvenes de origen extranjero. Es evidente que muchos de éstos jóvenes, viven un conjunto de presiones por su condición de doble pertenencia como son la cultura del hogar y la de sus semejantes además de la de la nueva sociedad a la que se tienen que “adaptar”. A pesar de que es una gran oportunidad para su desarrollo, a menudo estos jóvenes se encuentran como atrapados entre las creencias y valores étnicos de sus padres, de su grupo de amigos y los de la sociedad. Esto causa un estrés extra, al ya existente estado conflictivo natural del desarrollo de la identidad del sí mismo.

Con la integración como fin, parece evidente promocionar la postura más abierta de identificación del modelo de múltiple pertenencia que permite la construcción de la identidad a partir de múltiples referentes y que exige de competencias pluriculturales para su desarrollo. Así pues, concluimos que los conflictos de identidad étnica de los jóvenes son multidimensionales y muchos factores pueden contribuir a su desarrollo con éxito. Todos nosotros tenemos parte en esto y es nuestra responsabilidad, especialmente desde el ámbito de la educación, contribuir al desarrollo de una identidad étnica multidimensional ciertamente oportuna en nuestras sociedades plurales.

El otro elemento configurativo de la juventud que nos aproxima a entender la manera como los jóvenes construyen su sentimiento de pertenencia y nos da indicaciones sobre como se predisponen a relacionarse entre ellos, es la configuración de los valores. Además de todas las transformaciones propias de la dimensión física y psicológica, esta etapa de desarrollo se caracteriza por ser clave en el desarrollo de los valores personales que ofrecen al individuo los mecanismos para la valoración del entorno y de sí mismo. En ella se encuentra el desarrollo del juicio y el razonamiento moral, que permiten al joven ser capaz de argumentar sus propios juicios. Ahora ya no basta con decir si está bien o mal (moral heterónoma), sino que puede fundamentar el por qué y actuar consecuentemente con sus principios. Los valores personales están directamente relacionados con la búsqueda de la identidad, ya que es el sistema de valores el que ofrece al individuo la medida para evaluar todo lo que le rodea y a sí mismo. En el periodo de la juventud es precisamente cuando se da el salto cualitativo y pasa a ser capaz de argumentar sus

juicios -búsqueda de los “por qué” en sus afirmaciones- y a actuar consecuentemente a sus principios.

El desarrollo del razonamiento moral es un proceso progresivo que comienza desde la primera etapa de la infancia y acaba con el proceso de maduración y la autonomía moral completa. Tanto Piaget (1969) como Kohlberg (1976) sostienen que los niños no pueden emitir juicios morales sólidos hasta alcanzar un nivel suficientemente alto de madurez cognoscitiva y analizar los fenómenos como lo haría otro. Para Piaget, el criterio moral se desarrolla en dos etapas:

- La moralidad de la prohibición; moralidad heterónoma o de cohibición.
- La moralidad de cooperación; moralidad autónoma.

La primera etapa se caracteriza por un claro egocentrismo del individuo en la que se tiene una idea estricta sobre los conceptos morales y sólo se concibe una única forma del fenómeno moral. El niño cree que las reglas no pueden ser cambiadas, la conducta es correcta o incorrecta y la obediencia es absoluta. El respeto es vivido unilateralmente hacia un lado, el más pequeño respeta al más grande; el que tiene menos poder al que tiene más poder. La segunda etapa se caracteriza por la flexibilidad moral, se piensa menos egocéntricamente y se contemplan las intenciones detrás de las acciones. Las reglas son transformadas de acuerdo a las necesidades y la obediencia se da en consenso. El respeto es mutuo y hay un sentimiento de cooperación con el otro. Esta etapa se caracteriza porque el individuo entra en contacto con distintos puntos de vista, muchos de los cuales se contradicen con lo aprendido. No existe un patrón de moral absoluta o inmodificable y se formulan los propios códigos de lo que supone un fenómeno correcto o incorrecto.

Kohlberg (1992) da un paso más y toma los conceptos “heterónomo” y “autónomo” de Piaget y sobre esta base describe tres niveles de razonamiento moral, cada uno con dos etapas (las primeras etapas corresponden a las de Piaget). Según este autor, el desarrollo moral del individuo se cumple en tres niveles:

Tabla 3.2: Estadios de razonamiento moral de Kohlberg (1992)

Niveles	Estadio	Orientación	Objetivo
Nivel preconven- cional (moral heterónoma)	Primero	Obediencia y castigo	Evitar transgredir la norma para no ser castigado. La obediencia por el bien de la obediencia
	Segundo	Razonamiento instrumen- tal	Satisfacer instrumentalmente las necesidades del yo
Nivel convencional	Tercero	Niño bueno	Conseguir la aprobación y com- placer y ayudar a los otros
	Cuarto	Ley del orden	Cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y mante- ner el orden social
Nivel postconven- cional (moral autónoma)	Quinto	Jurídico- contractual	Establecimiento de los derechos individuales, libertad e igualdad
	Sexto	Principios éticos universa- les	Principios abstractos y universa- les de justicia, reciprocidad, y de igualdad de derechos humanos

Fuente: Adaptación obtenida de García- Milà y Martí (2005: 69)

Kohlberg define el desarrollo moral como el desarrollo de un sentido individual de justicia y habla de los juicios morales. La adolescencia sería la etapa en la que suele pasarse del nivel convencional al poscon-
vencional (Fierro, 2005:87) de manera que alcanza la moralidad autónoma que le permite organizar su
escala personal de valores desde la que va a tener elementos de juicio del entorno y de sí mismo.

A través de la combinación de estos elementos, el joven configura su estructura moral que le posiciona
en el mundo y condiciona sus acciones, la lectura que hace de las de los demás y el tipo de relaciones
por las que opta. Según su estructura moral, se predispondrá hacia unos fenómenos y se cerrará ante
otros.

Así pues, concluimos que la dimensión moral del individuo así como su identidad personal se convierten en elementos fundamentales para las relaciones que se establecen entre iguales y afecta directamente sobre el tipo de relaciones hacia las que se abren y sobre las que se cierran los jóvenes.

2. El marco de relaciones clave en la juventud

Una vez analizados los elementos que creemos que son configurativos de la juventud y sabiendo que éstos están claramente marcados por las relaciones entre iguales, cabe preguntarse si el tipo de relaciones establecidas y su calidad, posibilitan o limitan los procesos de integración de los jóvenes de origen extranjero.

El ser humano es un ser social y cultural y necesita de sus semejantes para poder desarrollarse completamente. Se trata de un proceso de maduración que implica socializarse. Durante la juventud este proceso toma una evidente relevancia; las relaciones sociales cumplen un papel importante y de un modo muy especial ya que en esta etapa lo que se busca en el grupo es un apoyo para ir logrando progresivamente autonomía respecto al contexto familiar. La experiencia inmediata de los jóvenes se sitúa siempre en grupos: la familia, la escuela y los amigos. Las relaciones con los compañeros y amigos pasan a ocupar un lugar prioritario en la vida de los jóvenes y serán determinantes en su proceso de socialización ya que es la primera vez que se establece una relación que no es biológica ni institucional con el otro. En este contexto, la amistad tiene un doble papel: el desarrollo de la personalidad y el proceso de socialización e implica entablar relaciones duraderas basadas en la confianza, la intimidad, la comunicación y el conocimiento del otro. En este período se valora la amistad por sus características psicológicas y de aquí que a menudo los jóvenes creen que sólo con los amigos se puede compartir y confiar ante un problema.

Las relaciones con los amigos son por naturaleza igualitarias y permiten que en su seno se experimenten sentimientos y valores diversos que pueden ser tanto positivos (confianza, respeto, lealtad, etc.) como negativos (envidia, agresividad, celos, etc.). La importancia de la amistad radica en que se realizan contribuciones específicas al desarrollo que no son aportadas por ningún otro tipo de relación como por ejemplo, el sentido de pertenencia a un grupo. Permite que se tome conciencia de la realidad del otro, se forman actitudes sociales y se adquiere experiencia en las relaciones interpersonales. Si las amistades en esta etapa contribuyen a la creación de las relaciones interpersonales, el pertenecer a un grupo puede ser un aprendizaje de la vida social.

Es a través del grupo de iguales donde los jóvenes exploran nuevas relaciones y formas de comportamiento social y afectivo distintas de las que habían establecido en el contexto familiar (De Gispert, 2005: 109). En el seno de las relaciones con sus iguales los jóvenes expresan sus opiniones, manifiestan determinadas actitudes y se animan a la toma de decisiones guiados por experiencias subjetivas socialmente compartidas. Lo que hacen en definitiva, es aplicar determinadas creencias sociales a situaciones que requieren que definan su postura. Es en este sentido que los amigos son muy importantes para la construcción social de la realidad puesto que ésta se construye socialmente y de ahí la importancia de los agentes socializadores (amigos, familia, institución académica, etc.). La conducta social de los jóvenes viene entonces definida básicamente, aunque no en exclusividad, por la relación con los iguales. El grupo de compañeros les aporta seguridad y reconocimiento, al tiempo que les brinda la posibilidad de compartir ideas, preocupaciones, etc. con la consiguiente satisfacción experimentada a la hora de sentirse integrado o los desajustes que representa la exclusión. Las relaciones grupales cumplen un papel importante en la socialización de los jóvenes y los sentimientos de pertenencia y vinculación a un grupo parecen facilitar el proceso de separación de los padres que acompaña el proceso de redefinición de las relaciones familiares. Para los jóvenes, el sentirse aceptados y valorados dentro de un grupo les ayuda a formar su identidad y a tener una autoestima positiva (De Gispert, 2005:110). Y, como acertadamente señala Ovejero:

“Es la interacción social la que nos ha llevado a convertirnos en lo que somos y cualquier cambio en nuestra personalidad y en nuestra identidad personal pasa por un cambio importante en esas relaciones y comunicación interpersonal”
(Ovejero, 1997:87)

El individuo encuentra en el grupo una identidad que asume desde sí mismo como propia después de un largo proceso de diálogo entre la identidad personal y la social. El grupo representa para el joven funciones imprescindibles para su desarrollo. Por un lado constituye un soporte en el proceso de independencia respecto a la familia, ya que el apoyo en los consejos y autoridad de la familia, puede sustituirse en el sí del grupo. Y también implica un referente de los modelos de conducta de sus integrantes. Es un espacio en el que es posible compartir problemas, opiniones, valores y puntos de vista diversos y discutirlos de igual a igual. Además es un soporte básico en la tarea de construcción del autoconcepto; el joven se reconoce a sí mismo cuando los otros le devuelven la imagen que desprende⁹⁰. Asimismo, el grupo permite la puesta en escena de nuevos roles por parte de sus miembros. Como decíamos en el capítulo anterior, en el contexto del grupo aparece la relación de roles que se distribuyen entre sus miembros. En el sí de un grupo sus miembros ocupan diferentes posiciones, adoptan diferentes estatus y representan diferentes roles cumpliendo funciones variadas⁹¹. Su ubicación en la estructura del grupo confiere a cada miembro una peculiaridad que lo diferencia del resto.

Finalmente, el grupo constituye una base para la seguridad emocional del joven que ve como sus preocupaciones son compartidas por gente de su misma edad. No obstante, el grupo también tiene un carácter paradójico, porque impone un criterio de “colectividad” que puede llegar a ser un elemento de choque con la individualidad de sus miembros. Se trata de la entrega a la conformidad del grupo. Este, impone un sometimiento a la necesidad de aprobación del grupo que aleja de poderse independizar de él. Cuando la voluntad individual es más fuerte que el peso de la colectiva pueden darse situaciones de exclusión entre iguales.

Llegados a este punto, nos parece interesante hacer una descripción de lo que representan socialmente las culturas juveniles pues creemos que se trata del escenario en el que las relaciones grupales entre jóvenes se producen. Desde nuestro punto de vista, lo que diferencia la condición “juvenil” de otras condiciones sociales (mujeres, minorías étnicas, etc.) es que se trata de una condición transitoria ya que los jóvenes acabarán siendo adultos. La articulación social de las culturas juveniles puede abordarse desde tres contextos (Hall y Jefferson, 1983):

- La cultura hegemónica: refleja la distribución del poder cultural a escala de la sociedad más amplia.
- Las culturas parentales: grandes redes culturales que se definen fundamentalmente por identidades étnicas y de clase.
- Las culturas generacionales: experiencia específica que se adquiere en el seno de los espacios institucionales.

Las culturas juveniles como tales, se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con los grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico (Freixa, 1998: 84). Se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente, en el tiempo libre o en espacios de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de “micro sociedades juveniles”, con grados significativos de autonomía respecto a las “instituciones adultas”.

Este tipo de culturas pueden analizarse desde dos perspectivas diferenciadas (Freixa 2004: 87 y 88):

⁹⁰ Esta imagen puede ser positiva y contribuir a la construcción de la identidad personal o puede ser negativa y representar un “trauma” que en principio, el joven irá superando con su proceso de maduración.

⁹¹ Para más información sobre el grupo y los roles de sus miembros puede verse la información sobre dicha temática en el segundo capítulo 2.

- En el plano de las condiciones sociales -entendidas como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad del joven en el seno de una estructura social determinada- las culturas juveniles se construyen con materiales provenientes de las identidades generacionales, de género, clase, etnia y territorio.
- En el plano de las imágenes culturales -entendidas como el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos asignados y/o apropiados por los jóvenes- las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, la música, el lenguaje, las prácticas culturales y las actividades focales⁹²

Nilan (2004), se pregunta si en la actualidad se está dando un proceso de crecimiento de una cultura juvenil global como resultado del amplio fenómeno de la globalización. Algunos ejemplos de estos productos y tendencias los constituyen la moda, el deporte, la música, el baile, las películas, la televisión, la jerga juvenil y los medios textuales. La omnipresencia de esta hipotética cultura juvenil global, que se relaciona estrechamente con el fenómeno de la red del que hemos hablado anteriormente, ha llevado a algunos autores a preguntarse por la existencia del “adolescente global”.

Como respuesta y después de llevar a cabo estudios etnográficos de las culturas juveniles locales en diversas ciudades del mundo (Nilan, 2004), resulta que la idea de “adolescente global” es una creación ficticia ya que se descubre que los jóvenes constituyen su identidad a escala muy local. Es posible que los jóvenes de los países en vías de desarrollo tengan un aspecto “occidental” pero que no lo sean en nada, ya que articulan sistemas de valores muy distintos. De aquí que podamos concluir que las culturas juveniles son siempre locales a pesar de los detalles derivados de un aspecto globalizante. Para entender mejor la forma en que las culturas juveniles siguen las tendencias globales pero sin dejar de ser categóricamente locales, debemos mirar la relación de la juventud con la cultura popular. A través de la apropiación de los discursos ofrecidos, los productos y las tendencias de cultura popular desempeñan un papel central en la organización de imágenes y discursos mediante los cuales los jóvenes entienden el mundo y su propia identidad (Nilan, 2004:42 y 43).

Los elementos de las culturas juveniles que debemos tener en cuenta para entender este fenómeno en toda su dimensión son:

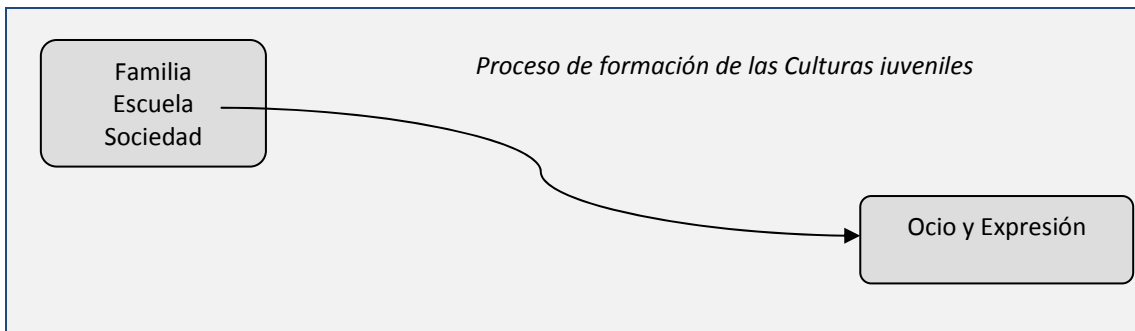
- Culturas juveniles y generación: es el primer gran factor estructurador de estas culturas. La generación puede considerarse el nexo que une biografías, estructuras e historias. La noción remite a la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo período histórico.
- Culturas juveniles y género: se trata de una relación que está condicionada por el riesgo de la reclusión femenina al espacio doméstico puesto que esto las aleja de la calle o de los locales de ocio; espacios privilegiados de las culturas juveniles.
- Culturas juveniles y clase: para muchos autores es el factor estructurante de las culturas juveniles. Esta relación se expresa sobre todo en la relación que los jóvenes mantienen con las culturas parentales.
- Culturas juveniles y etnicidad: tiene que ver con el intento de recomponer la cohesión perdida de la comunidad original. Esta relación atribuye a la identidad cultural de la segunda generación de emigrantes de las zonas urbanas de Europa y Norteamérica la aparición de bandas. Dado que los jóvenes de la segunda generación – hablaremos más adelante de este concepto- no pueden identificarse con la cultura de sus padres que sólo conocen indirectamente, pero tampoco con la cultura de su país de destino, que los discrimina.
- Culturas juveniles y territorio: aunque puede coincidir con la clase y la etnia, es preciso considerarlo de manera específica. Las culturas juveniles se han visto históricamente como un fenómeno esencialmente urbano, más específicamente metropolitano.

⁹² Se trata del conjunto de rituales propios de cada grupo como puede ser el partido de fútbol para los *skins* o la marihuana para los *hippies*.

- Culturas juveniles y estilo: el estilo puede definirse como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresadas en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo. El estilo constituye una combinación jerárquica de elementos culturales de los que pueden destacarse: el lenguaje, la música, la estética, las producciones culturales (revistas, fanzines, grafiis, etc.) y las actividades focales.

Las culturas juveniles se conforman en un proceso con un punto de salida y otro de llegada que son invertibles. En uno de los extremos se situarían la cultura hegemónica (escuela y trabajo) y la cultura parental (familia y vecindario) y en el opuesto, las micro culturas juveniles con el tiempo libre y los grupos de iguales como espacios de expresión:

Figura 3.2: Formación de las culturas juveniles



Los materiales de base constituirían las condiciones sociales como son la generación, el género, la clase, la etnia y el territorio. A continuación vendría el estilo que mediante las técnicas de homología y bricolaje⁹³ filtra los materiales de base. De este proceso resultarían las imágenes culturales traducidas en el lenguaje, la estética, la música, las producciones culturales y las actividades focales (Freixa, 1998: 104).

Así pues, este es el marco general en el que se desenvuelven los jóvenes. En estas culturas juveniles es donde los jóvenes experimentan su sentimiento de pertenencia, se les da la posibilidad de participación y se ponen en juego el abanico de competencias necesarias para relacionarse. Creemos que el hecho de relacionarse con iguales en un espacio de convivencia determinado - por ejemplo el paraguas que supone una cultura juvenil- será el elemento que posibilitará el desarrollo de la integración de los jóvenes.

En este planteamiento, aterrizamos los elementos que configuran el desarrollo de la ciudadanía como proceso. En el caso de los jóvenes, estos elementos se manifiestan en el sí de un grupo de iguales pues perteneciendo a un grupo es posible acercarse a la diversidad y convivir en un espacio de coexistencia multicultural así como poner en práctica valores como la solidaridad, la aceptación y el reconocimiento mutuo entre iguales de diferentes procedencias.

Es posible cómo apuntábamos, entrar en el juego de la participación a través de las relaciones personales entre los jóvenes. La relación creada entre jóvenes puede ser una fuente de motivación para implicarse en cuestiones comunes que necesiten de la participación de cada miembro perteneciente a un grupo. De la misma manera, la identificación con una comunidad, se ve favorecida por el hecho de pertenecer a un determinado grupo o por relacionarse con determinadas personas. La identidad cívica que obviamente se ve influenciada por el sentimiento de pertenencia general del individuo, toma relevancia en el hecho de pertenecer a un grupo de jóvenes de tal manera que se puede llegar a imponer un criterio de "colectividad" de identificación con una institución o sociedad determinada desarrollando así una identidad cívico cultural determinada.

Llegados a este punto, falta un elemento imprescindible para nuestro estudio que es el análisis de las

⁹³ La homología es una técnica de creación que consiste en establecer relaciones entre los objetos y valores heterogéneos y el bricolaje consiste en recombinar y atribuir nuevos significados a objetos y símbolos utilizados con anterioridad.

características del fenómeno de la inmigración en el caso de la juventud. Hemos visto la importancia de las relaciones establecidas entre jóvenes en el marco del grupo y sabemos que en este contexto los jóvenes desarrollan un sentimiento de pertenencia concreto que contribuye e influye en su proceso de identidad personal así como en el desarrollo de su configuración moral. El hecho diferencial que lleva consigo un proceso de inmigración en esta etapa evolutiva, hace necesario un análisis específico de esta realidad puesto que la manera que tiene el joven inmigrante o heredero de un proceso de inmigración de relacionarse, tal vez esté condicionada por el peso de este proceso.

3. La juventud y la inmigración

En la mayoría de casos la decisión de emigrar es de un adulto⁹⁴ y el adolescente se ve inmerso en un proceso “involuntario” cuyas consecuencias suelen ser costosas para él. En esta etapa puede que la emigración se viva de forma traumática pues tal vez se produce cuando el sujeto empieza a constituir sus primeras relaciones de amistad y surgen sus primeros vínculos emocionales con el entorno. Y además, a este “dolor” se suelen añadir las dificultades iniciales en el lugar de acogida (a menudo un nuevo idioma, diferencias en el trato de género o las vinculaciones religiosas, un nuevo panorama escolar, etc.). Este punto de partida, hace que el desarrollo del joven inmigrante tenga unos elementos especiales que lo diferencian del resto de jóvenes de su entorno.

Como veíamos en el primer capítulo, el inmigrante parte de su lugar de origen con una clara voluntad de mejora, una personalidad y unos hábitos ya formados. Una vez establecidos en el lugar de destino, muchos inmigrantes intentan integrarse en la nueva sociedad pero a menudo este esfuerzo se queda en un mero esfuerzo. Como afirma Siguán:

“... y, aunque hace muchos esfuerzos para integrarse en la sociedad a la que se incorpora, lo más fácil es que el esfuerzo consuma todas sus energías sin que alcance a superar la impresión de estar a caballo entre dos mundos” (Siguán: 2003: 25)

No obstante, para los hijos que han emigrado durante la infancia o que ya han nacido en el lugar de destino de sus padres, la situación es diferente pues su punto de partida es otro. Los jóvenes “inmigrados” ya están instalados en dos mundos y viven en un contexto social en el que interaccionan y es posible que con el tiempo alcancen una situación más estable que sus padres materializada de tres formas posibles: a) a través de una integración plena en la sociedad de acogida, b) en un contexto definitivo de marginalidad o c) en una situación intermedia.

De aquí que se afirme que el destino de un proyecto migratorio se resuelve en los descendientes. Partiendo de esta premisa, la juventud se configura como una etapa decisiva en el proceso de inmigración de una familia pues es en este tramo de edad que empiezan a pensar por sí mismos y a preocuparse por su destino personal. Los lazos que les identifican con sus familiares y los comportamientos heredados se debilitan a la vez que la opinión de sus iguales gana peso. Las decisiones que toman en estos años determinarán su destino posterior (Siguán, 2003: 175). Además, los jóvenes de origen inmigrante tienen la particularidad de que, al esfuerzo por hacerse un lugar en la sociedad al igual que el resto de jóvenes, tienen que defender su fidelidad entre lo que les rodeaba y lo que han descubierto, entre el mundo que conocen directa o indirectamente a través de sus padres y el que conocen por sí mismos y entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser por origen (Massot, 2003: 108).

⁹⁴ No entramos aquí en el análisis del caso de los menores inmigrantes no acompañados (MEINA) cada vez más presentes en nuestra comunidad y cuya decisión de emigrar es a menudo propia pero impulsada por una fuerte presión familiar y social de sus contextos de origen. Pese a que la mayoría de los MEINA son de origen marroquí, se trata de un colectivo especial cuyo análisis ocuparía una tesis en sí y por tanto, se escapa de nuestras posibilidades de estudio.

Otra particularidad de la juventud de origen inmigrante que les diferencia del resto de jóvenes es la transición a la edad adulta. El paso de la adolescencia a la edad adulta suele ser sustancialmente diferente entre su lugar de origen familiar (especialmente si hablamos de países del tercer mundo) y el de acogida. Mientras que en las sociedades desarrolladas este tránsito es más prolongado y el margen de indefinición es más amplio, en las sociedades subdesarrolladas el paso de la infancia a la edad adulta es rápido y las posibilidades de elección entre distintas formas de vida son exiguas. Esto se debe al tipo de presión familiar y social que se ejerce sobre los jóvenes pues en las sociedades occidentales y modernas parece que la presión familiar es escasa y la social no demanda la toma de responsabilidades adultas hasta más tarde, mientras que en las sociedades tradicionales y pobres, el peso que la familia ejerce por un bien común y la falta de espacio que suelen dejar los estamentos gubernamentales en el desarrollo social, hace que el joven tenga que “tomar parte” de forma temprana. Como señala Piegari⁹⁵, los hijos de los extranjeros no sólo se enfrentan a la soledad y a la incertidumbre de construir una nueva identidad en la tierra a la que llegan, sino que también descubren un nuevo concepto de juventud que muchas veces no tenían pues en algunos de sus países de origen apenas si hay transición entre la niñez y la edad adulta y al llegar aquí descubren la adolescencia, una etapa vital que no resulta nada fácil.

En este contexto, los elementos que toman más protagonismo en el proceso de incorporación de los jóvenes de origen inmigrante a la nueva sociedad son de diferente índole y se pueden establecer matices entre los diferentes colectivos en función de su origen. Así pues, nos centramos en el análisis de aquellos elementos configurativos de los jóvenes destacando los elementos particulares de los de origen marroquí que surgen de los resultados del estudio de Siguán (2003) sobre la segunda generación marroquí en edad adolescente.

a) Lengua

Aunque está claro que este elemento cambiará según el lugar de origen -siendo el caso más paradigmático el de los países de habla no hispana- los adolescentes de origen inmigrante, son claramente conscientes de la importancia del idioma como vehículo de integración. En muchos casos suele suceder que conservan el idioma de origen familiar para uso privado y el idioma del país de acogida en ámbito público. Por ejemplo en el caso de los jóvenes de origen marroquí muchos de ellos hablan con sus padres en árabe y en el centro educativo o en el espacio de ocio, en castellano o en catalán⁹⁶.

La práctica de hablar un idioma en familia y otro en otros espacios, quiere decir que el idioma de origen tiene un significado afectivo para la familia pero también puede querer decir en muchos casos, que los padres conocen los idiomas oficiales en menor medida que sus hijos. Esto lleva a una situación de dependencia, por lo menos idiomática, con los hijos, siendo estos los responsables de la comunicación entre la familia y el entorno y colocándoles en una situación de claros intermediarios que puede llevar a evidentes problemas.

b) Género

El trato de género en sociedades como la marroquí, pese a que se camina hacia una rápida modernización y empiezan a verse mujeres en contextos tradicionalmente masculinos e históricamente prohibitivos para ellas, es propia de sociedades tradicionales con la mujer sometida a la autoridad familiar y limitada a las tareas del ámbito privado como son las domésticas. Como afirma Flanquart (2003), un valor esencial en la tradición mediterránea es el honor y este valor da lugar a las normas de comportamiento diferentes según el género: los hombres deben ser valientes y las mujeres virtuosas. El honor de la familia, del clan está amenazado si los hombres muestran carencias de valentía y más todavía si las mujeres

⁹⁵ El periodista argentino Carlos Piegari coordinador de los Talleres sobre comunicación para jóvenes en riesgo de exclusión que tuvieron lugar en Barcelona en el año 2005, recoge esta serie de reflexiones en un artículo de Mónica Artigas y Magda Bandera titulado “Nuestra segunda generación” en la Revista Magazine de *La Vanguardia* del 27 de noviembre del 2005. Pág. 42-55.

⁹⁶ Pese a la especial situación que existe en Cataluña con el uso de los dos idiomas oficiales (catalán y castellano) no entramos en matices de carga política para el presente estudio y los trataremos como un único cuerpo ya que de lo contrario y para ser fieles a la complejidad del fenómeno, deberíamos entrar en el análisis particular de cada zona de Cataluña y esto nos alejaría mucho de nuestro objeto de estudio. De la misma manera, tampoco tendremos en cuenta las diferenciaciones, evidentemente existentes y ciertamente complejas, como la dualidad entre el catalán y el castellano, entre el árabe y el bereber y el árabe y las diferentes formas dialectales que con clara contundencia diferencian sus usuarios habituales por la misma razón que se nos escapa de nuestras posibilidades de estudio.

no llegan puras al matrimonio o no son fieles (Flanquart, 2003: 142). En una sociedad así la preocupación para que las chicas reciban una educación formal es mucho menor que para los chicos. Generalmente, las familias inmigradas mantienen este patrón y esto choca con los hábitos vigentes en España que implican la misma educación tanto para chicos como para chicas. Los hijos de las familias inmigradas, especialmente las chicas, son muy conscientes de esta diferencia y esto les supone una dualidad de planteamientos que a menudo se manifiestan en forma de conflicto tanto en el seno familiar como en otros contextos sociales.

Asimismo, las relaciones entre sexos también son diferentes. Como todos los individuos que viven en sociedad, los jóvenes de origen marroquí están afiliados a diferentes grupos intermediarios (familia, comunidad étnico-religiosa, grupos de iguales, etc.) y buscan una manera de vivir que concilie sus pertenencias múltiples aceptando ciertas normas propias de la civilización árabe-musulmana tradicional (como la endogamia o la ausencia de sexo prenupcial) y rechazando otras como el matrimonio arreglado o la primacía del hombre respecto la mujer, prefiriendo la libre elección y la igualdad de sexos; valores más propios de las sociedades occidentales modernas (Flanquart, 2003: 189).

c) Religión

Los jóvenes de origen marroquí parecen estar todavía fuertemente marcados por la religión pese a que existe una gradación de creencias sobre el Islam que varía considerablemente de un individuo a otro. Aunque la mayoría de éstos jóvenes se declaran creyentes, esto no impide que en materia moral tengan necesariamente que actuar como autómatas seguidores de los textos religiosos y al igual que sucede con otras religiones en la actualidad, existe una distensión en su práctica y sus fieles deciden hacer una reflexión personal al respecto. Los adolescentes de origen marroquí suelen interiorizar las prácticas religiosas desde su primera infancia a través de su familia y en algunos casos, a través de la escuela coránica. Las han interiorizado no sólo como una realidad personal, sino también como una práctica ritual y en una práctica social compartida por toda la sociedad: ayuno en determinados días, rezo a determinadas horas, etc. De los cinco pilares del Islam - Ramadán, la visita a la Meca, extender la fe islámica, respetar al prójimo y rezar cinco veces al día- el ayuno, es el más seguido en las casas de musulmanes de origen del norteafricano. De hecho, el ayuno constituye a menudo, la única obligación religiosa (junto con ciertas prohibiciones alimentarias como la carne de cerdo) estableciéndose no sólo como una obediencia religiosa sino como una práctica cultural con un claro contenido espiritual. La plegaria es mucho menos seguida que el ayuno y la razón fundamental de esta toma de libertad de una de las reglas principales del Islam puede que recaiga en el propio hecho de la juventud ya que muchos de ellos entienden que la plegaria es algo para cuando se da la “madurez religiosa” (Flanquart, 2003: 42 y 43).

La emigración pone al descubierto que en el país donde se establecen no sólo se practica otra religión, sino que además las actitudes públicas frente a la religión son mucho más laxas. La primera consecuencia de este hecho es que la religión musulmana se convierte en un signo de identidad colectiva y por tanto, en una garantía de la propia seguridad y de la propia estima (Siguán, 2003: 206). No obstante, como sucede con la cuestión de género, encontramos una capacidad de la juventud de origen marroquí por producir una sinergia en la que pueden cohabitar ciertos elementos tradicionales y ciertas actitudes propias de una sociedad moderna.

d) La imagen del lugar de origen familiar

En el caso de Marruecos, su imagen está continuamente presente a través del contacto con familiares, de las incesantes referencias en el día a día con sus hábitos culturales y de los habituales viajes hacia Marruecos. La imagen general que se deriva de esta suma de factores, es la idealizada de una sociedad bulliciosa de familias extensas y de fuertes lazos afectivos. Ante esta situación ensalzada, se justifica la emigración por unas pésimas condiciones económicas y por la esperanza de abrirse un mejor camino. Según Siguán, lo que para los jóvenes justifica en realidad el impulso de emigración es el espectáculo de los “visitantes veraniegos” a Marruecos colmados de riquezas que hacen que se despierte la ambición de los que allí siguen viviendo (Siguán, 2003: 208).

Como afirma Massot, así como el inmigrante necesita aferrarse a distintos elementos de su ambiente de origen (objetos familiares, música de su tierra, etc.) para mantener la vinculación, en el caso de sus hijos su necesidad a la imagen del lugar de origen está condicionada por el tipo de proceso migratorio reali-

zado. Si el núcleo familiar estaba bien integrado y emocionalmente maduro, la migración se habrá elaborado en un momento adecuado y todos los miembros de la familia saldrán de este proceso con los vínculos afectivos reforzados por la experiencia compartida. En este caso el joven podrá contar con el apoyo de los objetos externos y los objetos internos. Pero si el núcleo familiar se encuentra “enfermo” con anterioridad a la migración, su patología se hace manifiesta y aumenta y es frecuente que el duelo se postergue tanto que se delegue a los hijos necesitando éstos, mucha más producción de la imagen del lugar de origen (Massot, 2003: 48 y 49).

Relacionada con la imagen del país de origen, tenemos la perspectiva de futuro que aunque es variada y depende de las circunstancias concretas de cada individuo, podemos afirmar que existen aspiraciones comunes como son las de mantener el vínculo con Marruecos. La intensidad de implicación con este proyecto, está condicionada a la vinculación de cada joven con la sociedad de acogida. Así, podemos encontrar jóvenes cuyas aspiraciones se centran en el lugar habitual de residencia, mientras que en otros casos, tal vez por la imagen muy viva y próxima del país del que emigraron, deseen hacer el camino a la inversa y establecerse en su país de origen (Siguán, 2003: 209).

e) Identidad

La configuración de la identidad de los jóvenes de origen inmigrante viene condicionada por la relación entre las creencias y las formas de vida de sus familias y las predominantes en la sociedad en la que éstas se han establecido. Está claro que la influencia de la inmigración sobre la construcción de la identidad es mucha y que la experiencia migratoria afecta directamente a los vínculos de integración de cada individuo.

Por pertenecer a una familia inmigrada, estos jóvenes experimentan diariamente que son distintos de la mayoría de la población de la sociedad a la que se han incorporado. Esta diferenciación se concreta en dos características principales: son marroquíes y en la mayoría de los casos son musulmanes (Siguán, 2003: 212). Si decíamos que los jóvenes construyen su identidad partiendo del propio auto concepto y que la construcción de ésta pasa por la imagen que les devuelve el entorno, en el caso de los jóvenes de origen inmigrante este proceso es a menudo un tanto más complicado pues la imagen que despiertan en la sociedad y por tanto, la idea que se tiene de ellos, no es siempre positiva. Partiendo de esta premisa, es lógico que la construcción de la identidad de estos jóvenes represente un arduo camino que se suma a las dificultades propias de esta etapa del desarrollo personal.

No obstante, cabe señalar que la actitud de los jóvenes hacia la inmigración en general no es tan negativa como a veces se piensa. Tal como nos muestra el Sondeo de opinión y situación de la gente joven 2008 (2ª encuesta) del INJUVE⁹⁷ el 48% de los jóvenes considera que la inmigración es positiva para los países que la reciben de manera que la percepción de los efectos de la inmigración ha ido mejorando paulatinamente en los últimos diez años (las personas jóvenes que percibían efectos positivos en la inmigración en 1997 era del 28%). Esto queda evidenciado con el hecho que la mayoría de la juventud encuestada, se muestra favorable a que la inmigración instalada en España de manera estable y regular tenga derechos sociales tales como paro, reagrupación familiar, nacionalidad, voto, etc. La inmensa mayoría de la juventud (86%) desaprueba las acciones de grupos racistas y xenófobos y además, el 64% considera positiva para la sociedad la diversidad cultural, racial y religiosa asociada a la inmigración. Asimismo, la mayoría de la juventud (51%) considera que las personas inmigrantes deberían poder mantener los aspectos culturales no conflictivos con las leyes. Por lo que respeta a las muestras de tolerancia, resulta que la gran mayoría de los jóvenes se muestra tolerante en cuanto a sus relaciones con la inmigración y no les importaría convivir en su vecindario con extranjeros.

Si bien es cierto que la imagen de la inmigración en general ha ido mejorando en los últimos tiempos, cabe reconocer que uno de los colectivos que junta más “rencores” es el magrebí. Como muestra la encuesta escolar sobre racismo que elabora desde 1986 el Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense, los grupos de menor simpatía entre alumnos tanto

⁹⁷ El Injuve (Instituto de la Juventud) es un organismo público adscrito al Ministerio de la Igualdad y está encargado de promover actuaciones en beneficio de los jóvenes en el estado español.

españoles como de origen extranjero son: marroquíes, gitanos y subsaharianos. Además, después del 11-S, los marroquíes encabezan la lista siendo paradójicamente, los más “integrados” en la sociedad española a nivel de relaciones y trabajo. Una muestra del prejuicio existente hacia este colectivo es que a menudo, para hablar de los jóvenes de origen marroquí, se hace alusión al concepto de segunda generación siendo que otros colectivos, también de origen extranjero, se libran de este concepto no exento de significados un tanto dañinos⁹⁸.

3.1. Los posicionamientos relacionales de los jóvenes de origen inmigrante

Una vez analizadas a grandes rasgos las características de la juventud y la inmigración y habiendo visto la manera general de relacionarse de la juventud, entraremos más específicamente en los posicionamientos culturales y relacionales de los jóvenes de origen inmigrante en el sí de los marcos de relación. Para ello nos basaremos, entre otros elementos, en el interesante y original análisis que Alegre (2005) presenta en su tesis basada en el estudio de cómo participan de las culturas y las redes adolescentes en el ámbito escolar los jóvenes hijos e hijas de familias de origen inmigrante.

En este estudio el autor introduce un concepto sustituto al de integración para superar las limitaciones que presenta el concepto. Habla de “posicionamientos geográficos” y utiliza una serie de “metáforas cartográficas” tales como espacio, territorio, campos, geografías, topografías, mapas, etc.⁹⁹. Una vez analizada su aportación concluimos que los posicionamientos de los que habla, remiten claramente a nuestra definición de integración que implica un proceso dinámico basado en una dimensión de la ciudadanía como estatus y otra como proceso. De aquí que podamos utilizar su análisis para acercarnos a comprender de qué manera los jóvenes de origen inmigrante se relacionan e interaccionan con el entorno.

A partir de esta propuesta, que un joven -extranjero o autóctono- se integre más o menos, o quede marginado en mayor o menor medida, dependerá de cuales sean sus experiencias de posicionamiento ante las geografías adolescentes. Por geografías adolescentes, Alegre entiende un conjunto de realidades y procesos que se dan en diferentes escenarios de actuación. Se trata de unos sistemas de significación que se ponen en juego ante las interacciones entre iguales y tienen lugar en los diferentes espacios juveniles. Para el análisis de los posicionamientos relacionales de los jóvenes deberemos analizar las redes sociales que consisten en el conjunto de relaciones especificadas entre diferentes actores.

Las maneras de relacionarse de los jóvenes se componen siempre por itinerarios dinámicos cargados de dilemas que los adolescentes siguen empujados por la necesidad de hacerse un lugar, ser alguien dentro de estas geografías; situándose de una u otra forma en las redes sociales y compartiendo unas determinadas representaciones culturales y signos identitarios más o menos comunes. En el caso de los jóvenes de origen inmigrante, es innegable que la existencia de ciertos prejuicios “interétnicos” afecta significativamente sus trayectorias. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en el elemento religioso. Aunque por sí solo no tiene porque incidir en el establecimiento de distancias culturales, el hecho es que las impone. La razón de esto la podemos encontrar en que el prejuicio que existe ante este fenómeno, genera efectos de rebote y hace que afloren reivindicaciones identitarias tanto por parte de los colectivos que generan los prejuicios como por parte de los que son víctimas.

⁹⁸ En el siguiente punto, abordamos la problemática derivada del uso del concepto de segundas generaciones puesto que nos parece imprescindible, en un estudio como el presente, dedicar un apartado a fondo.

⁹⁹ Para Alegre integración, inserción, incorporación, adaptación o asimilación son procesos finalistas y además pocas veces según él, se entienden más allá de la dimensión de la ciudadanía como estatus. Para valorar un proceso de integración es necesario mucho más que esto y por ello prefiere hablar de posicionamientos geográficos; posicionamientos culturales y relacionales de los jóvenes de origen inmigrante en el sí de las geografías adolescentes que penetran en los territorios escolares. Aunque reconoce que el término posicionamiento también tiene implícitas nociones finalistas, la diferencia radica en que mientras un proceso de integración se da en relación a un punto fijo (ciudadanía, normas, derechos y deberes, valores culturales...), los procesos de posicionamiento implican juegos relativos a los sistemas de significado. Para él, la integración recuerda a la metáfora de un “puzzle” mientras que los posicionamientos, al movimiento de las bolas de billar. En definitiva, Alegre entiende los posicionamientos desde la dimensión de la ciudadanía como proceso y por eso, pese a que en este estudio se opta por hablar de integración y no de posicionamientos, nos podemos basar en su análisis.

Por otro lado, las distancias o proximidades entre los adolescentes están condicionadas a las culturas juveniles anteriormente descritas y por tanto, a menudo encontramos espacios comunes entre grupos de jóvenes que trascienden la dimensión individual. Entonces, las distancias entre diferentes colectivos se apoyan en signos visibles que los jóvenes usan como criterios de etnificación. Pero más allá de este planteamiento podemos afirmar que lo que hace que se estigmaticen los signos étnicos es básicamente la presencia de redes de amistades homogéneas de una misma procedencia visible ante ojos de terceros. De aquí que el nivel de cruce de posicionamientos dependa de lo “visiblemente parecido” que sean los unos respecto a los otros. Parece necesario entonces que para que se den relaciones entre individuos de diferente procedencia, ambos no pertenezcan a redes “guetizadas”. No obstante, no es extraño que la manera de relacionarse que guían las trayectorias de posicionamiento geográfico de los jóvenes de origen inmigrante tiendan precisamente a ello. La explicación a este hecho la podemos encontrar en las experiencias comunes de discriminación, en la falta de actitudes abiertas de acogida por parte de la mayoría de los jóvenes ante iguales de diferentes procedencias, a las afinidades culturales, a la naturalidad de aceptación y a la necesidad de evitar sentirse “diferente”. Entonces, si no se consigue la apertura de los grupos consolidados, es “esperable” que la interrelación con los jóvenes de origen inmigrante siga sin darse. Para que se pueda dar esta apertura hay que impulsar el sentimiento de pertenencia de todos los miembros de un mismo espacio y así cohesionar una red de relación (Alegre, 2006: 370-377).

Pero demos un paso más y veamos qué otros factores pueden influenciar en el proceso de integración de jóvenes de origen inmigrante. En 1996, Portes¹⁰⁰ señalaba que el factor de los itinerarios migratorios podía llegar a ser determinante en la integración de los jóvenes de origen inmigrante. Pese que su estudio provenía del análisis del contexto estadounidense, las tipologías que surgen son fácilmente trasladables a otros países receptores de inmigrantes. Se trata de tres factores generales que Aparicio y Tornos (2006:26) descomponen en siete elementos para explicitar así la complejidad de los elementos introducidos por Portes:

Tabla 3.3: Factores determinantes de la integración

Factores	Contenido
Nivel de capital humano de llegada de los progenitores	Condicionantes para la inscripción social de los hijos
Estructuras familiares previas	Disposiciones generales previas de las familias en las que se estaba madurando
Modos de adquisición de competencias	Aptitudes necesarias tanto para padres como para hijos, para la interacción social adecuada
Clima local	Contexto de acogida más o menos favorable
Clima general de desindustrialización	Necesidad de reubicar el empleo y cambiar la industria por empleos en servicios
Movilización de recursos	Organización de los recursos por parte de los padres en beneficio del acceso de sus hijos al trabajo y a la vida adulta
Capital social	Conjunto de vínculos y relaciones sociales poseído utilizables en beneficio propio

Fuente: adaptación de los factores de integración según Portes presentada por Aparicio y Tornos (2006:26)

Así pues, vemos que los itinerarios de llegada de los inmigrantes a un nuevo contexto y su primera instalación, pueden afectar de manera muy sustancial a la integración de sus hijos. Destacamos como elementos a tener en cuenta a la hora de valorar la integración: el estado del capital humano -nivel de cualificación socio-cultural- que poseen los padres al llegar, las estructuras familiares dentro de las que crecen los hijos, la desigualdad en el ritmo de adquisición por padres e hijos de la lengua y costumbres locales, los niveles locales de xenofobia con que van a encontrarse, las peculiaridades actuales de los mercados de trabajo, los hábitos culturales relativos a la educación y formación de los hijos propios de los

¹⁰⁰ En 1996 Portes editó ocho estudios breves sobre aspectos de la integración de distintos colectivos de hijos de inmigrantes en los Estados Unidos.

medios de proveniencia de los inmigrados y la calidad del capital social o redes de relación con que van a poder contar quienes llegan.

El estudio de Aparicio y Tornos¹⁰¹ sobre hijos de inmigrantes, nos puede dar indicaciones de los factores decisivos a la hora de valorar la integración de jóvenes de origen inmigrante. Sus conclusiones generales sobre el nivel de integración de los tres colectivos de jóvenes que analizan, se mueven en función de tres elementos.

1) Sobre la incorporación académica

Según esta investigación, la adaptación de los estudios por parte del colectivo de jóvenes estudiados, es un claro elemento para valorar su integración. La percepción general en relación con los hijos de los inmigrantes es que a diferencia de los jóvenes autóctonos, una mayoría tiende a abandonar la escuela y los estudios prematuramente -en el mejor de los casos una vez terminada la etapa de escolarización obligatoria cuando no han tenido que pasarse a la vía de garantía social por fracaso escolar- o a seguir estudios de formación profesional, siendo muy pocos los que llegan a la universidad. Detrás del abandono temprano de la escuela se esconden una multitud de causas tales como:

- Las dificultades de estos alumnos por seguir el ritmo de las clases y obtener buenos resultados (por causas lingüísticas, por la escolarización previa que en algunos casos es deficiente o por las dificultades de adaptación a la cultura de la nueva escuela).
- La influencia de la familia y el interés de ésta en que los hijos se incorporen pronto al trabajo y colaboren en la economía familiar.
- El lugar de procedencia de los padres.
- El momento de incorporación al sistema escolar español¹⁰².

Otro dato que señalan es que los jóvenes de origen marroquí se concentran en los estudios de formación profesional y representan casi la totalidad de los que se encuentran en garantía social. De hecho, los jóvenes de origen marroquí, aún habiendo realizado toda o casi toda su escolaridad en España, son el alumnado que más dificultades encuentran en el sistema escolar español.

2) Sobre la incorporación laboral

El siguiente elemento para valorar la integración de los jóvenes de origen inmigrante, según Aparicio y Tornos es el trabajo. El estudio señala que los hijos de inmigrantes tienden a seguir las pautas propias de incorporación al mercado laboral de la clase obrera o de las clases con perfiles económicos bajos. Otro dato interesante que señala este estudio es que las jóvenes de origen marroquí prolongan sus estudios y se incorporan más tarde al mundo del trabajo. Para los autores del estudio, la presencia en el mercado laboral de las jóvenes de origen marroquí, puede explicarse como una ruptura respecto al papel tradicional de la mujer en este colectivo.

Sobre el tipo de profesiones, nos muestran como la mayoría de los empleos que el colectivo estudiado ejerce requiere poca o ninguna cualificación. Los varones están prácticamente todos en la construcción, agricultura y hostelería y las mujeres se ocupan mayoritariamente en el servicio doméstico, el comercio y en menor medida en puestos administrativos. Por lo que respecta al tipo de vinculación laboral, los datos muestran como sólo algo menos de un tercio de los jóvenes tienen contratos estables y el resto tiene temporales o no tiene contrato.

Un dato que nos ha llamado la atención es que los jóvenes de origen marroquí son los que parecen estar mejor valorados en el mercado laboral en cuanto al tipo de trabajo que realizan lo que se explicaría por

¹⁰¹ Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información. En este estudio se trabajó con una muestra de: 593 individuos (300 de origen marroquí, 293 latinoamericanos; 138 de padres dominicanos y 155 peruanos).

¹⁰² Según los datos recogidos, los profesores tienden a opinar que, por regla general, los alumnos procedentes de los países de Europa del Este obtienen resultados parecidos o equivalentes a los alumnos españoles por su mayor cercanía cultural y mejor preparación previa. El rendimiento de los alumnos de origen latinoamericano sería por otra parte mejor que el de los alumnos procedentes de África, también por su mayor cercanía cultural y conocimiento de la lengua (Aparicio y Tornos, 2006:59).

su prematuro abandono de los estudios y su rápida ocupación en formación profesional.

3) Sobre las relaciones sociales, la cultura e identidad

En tercer y último lugar se valora la integración a partir de las interacciones de los colectivos estudiados con el entorno y su sentimiento identitario. De este análisis destacamos la afirmación que dice que la integración se produce de forma segmentada puesto que la sociedad no es unitaria. Entonces la integración de los jóvenes de origen inmigrante no se produce en toda la sociedad sino en algunos de sus sectores. Cuatro son los factores que se consideran decisivos para que la integración se dé en una dirección u otra:

- La historia de la primera generación dentro de la cual se considerarían sobretodo los variados niveles de capital social con los que llegan los inmigrantes, el entorno que los recibe y las distintas estructuras familiares que poseen.
- Los diferentes ritmos de aculturación de padres e hijos, es decir, si los hijos lo hacen antes y si lo hacen con apoyo o no de los padres, si son los padres quienes lo hacen antes con opción a o contra la asimilación, o si la aculturación se hace simultáneamente y si es o no selectiva, entre otras cosas.
- Las barreras culturales y económicas con las que se encuentran.
- El capital social del que disponen, es decir los vínculos familiares y relaciones de otro tipo con las que cuentan.

Un dato interesante es la alta asimilación del colectivo estudiado en lo que se refiere a gustos y acceso a la cultura vendible (cine, música, ocio, etc.) hecho que representa según los autores, un alto grado de integración cultural y no tanto porque implique adopción de algo específicamente propio de los estilos culturales autóctonos, sino por adopción de los estilos culturales comunes a la juventud de los países desarrollados. Otro factor que se relaciona con la integración cultural es el buen dominio y uso de las lenguas autóctonas que pueden tener los jóvenes de origen inmigrante.

Finalmente, vemos como la temática de las identidades es la que estos autores, consideran que aporta más información sobre la integración cultural de los colectivos estudiados y que son valorados bajo dos aspectos. El primero es que la integración cultural no se produce en sentido asimilacionista y una muestra de ello es el alto porcentaje de jóvenes estudiados que mantiene su arraigo a la sociedad de procedencia familiar. El segundo es que la auto adscripción de dichos jóvenes a sociedades no españolas es abierta y no excluyente, afirmativa y no cerrada a la interculturalidad; esto indicaría la alta proporción de amistades españolas con los que los encuestados dicen relacionarse. Según los autores, la interculturalidad es una forma de cultura y la multiculturalidad sin interculturalidad es un obstáculo para la convivencia razonable. A partir de aquí se plantean dos opciones: la asimilación por parte de los llegados a un entorno cultural desde otro entorno distinto o bien la interculturalidad, es decir, la preparación y disposición de toda una sociedad – léase recién llegados y autóctonos- para convivir y entenderse con aquellos con los que van a tener que relacionarse “transculturalmente” debido a sus posiciones y roles sociales (Aparicio y Tornos, 2006:139-140).

4. El concepto de “segundas generaciones”: impacto del concepto

Llegados a este punto, creemos que merece la pena detenernos en el concepto de Segunda Generación puesto que supone el primer error y simboliza un claro handicap en el proceso de integración de la juventud de origen inmigrante. De hecho, usar esta noción...

“... significa transpor mecánicamente os termos em que se equaciona a situação dos imigrantes nas sociedades de acolhimento para os seus filhos, como se entre uns e outros houvesse apenas uma diferença de geração. Os filhos de imigrantes constituiriam uma mera réplica geracional dos pais, uma segunda edição ou segunda via do mesmo fenómeno social” (Machado y Matias, 2006: 5).

Cuando hablamos del fenómeno de la inmigración en relación con la juventud surge éste concepto que a menudo lleva a confusiones. Los jóvenes que han nacido durante el proceso migratorio o que han llegado siendo muy pequeños tienen sus experiencias vitales en la sociedad elegida como destino final por sus familias. Por tanto sus actividades cotidianas, experiencias, procesos escolares, afectos, amistades, recuerdos, expectativas y posibilidades de futuro, etc. están total y directamente vinculados a su inserción en la sociedad en la que viven. Se sienten igual que los jóvenes que los rodean y ser etiquetados como diferentes les puede colocar en una situación de exclusión o rechazo. Para ellos, el lugar de origen familiar es sólo un referente simbólico con poco peso en su día a día. Pero además, el concepto que se refiere a las “segundas generaciones” es demasiado disperso ya que engloba tanto a los individuos recién llegados, como a los nacidos aquí y a los que llegaron hace tiempo y por tanto se comete el error de generalizar mediante un mismo concepto a personas con itinerarios muy heterogéneos (Massot, 2003: 106-107).

Veamos el origen del uso del concepto, recurriremos para ello al análisis realizado por Aparicio y Tornos (2006) cuando exponen que el origen de los estudios sobre segundas generaciones se encuentra en Estados Unidos. Estados Unidos creció durante la segunda mitad del siglo XIX gracias a la inmigración principalmente europea que llegaba como fuerza de trabajo abandonando sus países de origen por las pésimas condiciones sociales y laborales que en ellos existían. Este contingente de inmigración llegaba a buscar una mejor calidad de vida y a cumplir con el llamado “sueño americano” que implicaba pertenecer a una sociedad en la que todos podían progresar porque no se les oponían barreras y la integración era allí, un proceso natural que se producía por sí solo a partir de la segunda generación.

Pero en los años 50 el panorama empezó a cambiar con dos elementos como protagonistas de esta transformación. Por un lado sale a la luz con fuerza la situación de inferioridad de la minoría negra y por el otro, los nuevos inmigrantes y sus descendientes encuentran una serie de dificultades para integrarse en la sociedad. De esta manera se pone en duda el “sueño americano” y la sociedad aparece fragmentada y menos unitaria de lo que parecía:

“Surge así, de una manera más emocional que reflexiva, la preocupación por las segundas generaciones de los inmigrados ya que es en éstas, más que en sus padres, en las que se lee el fallo de aquel sueño. Al fin y al cabo no era en los inmigrantes mismos, sino sobre todo en sus hijos, en quienes se pensaba que se cumpliría del todo aquel sueño” (Aparicio y Tornos, 2006: 17).

En un inicio, los estudios sobre las segundas generaciones intentaban responder a la pregunta de por qué los jóvenes hijos de inmigrantes no se integraban desde los años 60 al hacerse adultos, como sí había sucedido anteriormente. Las inquietudes que impulsan los estudios en este contexto responden a temores comunes por el deterioro de las expectativas de futuro de todo un país. El interrogante se centraba en los sistemas escolares debido a la responsabilidad que en aquellos momentos tenía la escuela como lugar de melting pot¹⁰³. Lo que en definitiva querían analizar estos estudios, es la manera “generacionalmente” nueva de organizar la vida que parece florecer hacia los años 60 entre los jóvenes hijos de inmigrantes y que suscita problemas de integración.

En Europa la preocupación por las segundas generaciones se funda en la amenaza que constituyen estos colectivos por mantener una seguridad ciudadana y una paz social, en el temor por la pérdida de una

¹⁰³ La traducción textual es “olla de mezcla” y desde la sociología se concibe más como un resultado que como un proceso y se refiere a la mezcla de gentes del que surge un nuevo individuo diferente de los originarios.

“falsa” hegemonía cultural y en el miedo que despierta cuestionar el modelo social europeo.

En España, aparte de este problema de fundamentación común con el resto de países europeos, se plantea un uso todavía más equivocado ya que se empieza a tratar el concepto de segunda generación mucho antes de que los hijos de los inmigrantes hayan llegado a la edad adulta tomándose el término en su sentido estrictamente biológico y abarcando a niños y adolescentes. Además, empieza a hablarse de segunda generación cuando ésta todavía no ha empezado a levantar las preocupaciones sociales que sí había despertado en Estados Unidos o en Alemania y de aquí que se utilice en un sentido diferente del que en otros países, que es el de la generación de hijos de inmigrantes. El significado biológico del término generación implica que si los padres en una familia son primera generación, los hijos sean la segunda pero en términos histórico-políticos una nueva generación no aparece simplemente porque haya unos padres que tengan hijos, sino porque surgen nuevas perspectivas de pensamiento. Entonces, las segundas generaciones biológicas son segundas con respecto a sus padres pero en un sentido socio-político lo son con respecto a sectores de población anteriores a ellas, estén emparentados o no, ya que la característica de un cambio generacional viene por la introducción de nuevas maneras de pensar y actuar.

El resultado de este uso ha llevado a frecuentes confusiones terminológicas pues hablar de “segunda generación de inmigrantes” para referirse a sujetos que han nacido aquí y que nunca emigraron es errónea en todas sus dimensiones. Gramaticalmente no es correcto llamar inmigrantes a quienes nunca se trasladaron a ningún lugar. Y tampoco lo es socialmente, ya que llamar inmigrantes a quienes no emigraron sólo por ser hijos de quienes sí lo hicieron, supone desconectar la denominación “inmigrante” de su raíz activa y objetiva (el emigrar físico), para reconectarla con una pertenencia pasiva a un supuesto estamento social nuevo, constituido en las sociedades de destino por quienes alguna vez llegaron, y destinado a durar para siempre y a reproducirse en su descendencia (Aparicio y Tornos, 2006:20 y 21).

Una solución a este planteamiento sería que los estudios sobre las segundas generaciones adoptaran el sentido originario y se ocupara de investigar cómo, cuando, y en qué consiste el cambio generacional en la actual forma de integrarse de la juventud nacida de la inmigración. Pero cuidado, este esfuerzo de recapitulación terminológica no podría esconder lo que realmente ocurre con este colectivo de hijos de inmigrantes que sufren a diario situaciones de discriminación y que todavía hoy no son tratados como iguales. Estos jóvenes se encuentran en el momento de entrar en la vida adulta con ciertos límites asignados, cargando con cantidad de influencias contradictorias y obstáculos y designándoles como segunda generación, les devolvemos una herencia complicada de administrar (Massot, 2003: 108).

En consecuencia, para hacer referencia al colectivo de jóvenes de origen inmigrante, debemos hablar simplemente de jóvenes y no de inmigrantes de segunda generación ya que, como acabamos de ver, el uso de la fórmula “inmigrantes de segunda generación” o “segunda generación de inmigrantes” refuerza la idea de que toda persona inmigrada es portadora de una cultura, de un grupo étnico que la identifica y que se transmite de generación en generación. En cambio, si hablamos de hijos de familias procedentes de la inmigración o jóvenes de origen extranjero, nos situamos en un marco de referencia protagonizado por la convivencia donde todos pueden disponer de la autonomía de sentirse algo más que una mera extensión generacional de una cultura ancestral que a menudo sólo conocen por el testimonio de sus padres y que en último caso, no puede ser un pretexto para justificar su aislamiento y su etiquetaje (Alegre, 2005: 9). De aquí que en este estudio, optamos por hablar de “jóvenes de origen marroquí”, “jóvenes de origen inmigrante” o simplemente de un determinado colectivo de jóvenes que forman parte de nuestra sociedad pero que carecen de ciertas condiciones necesarias para la integración.

Además de este esfuerzo “terminológico” hay que apostar por posiciones abiertas que promuevan modelos abiertos que permitan a éstos jóvenes sentirse “parte de” sin tener que renunciar a nada. En este sentido, retomamos la idea que apuntábamos anteriormente de que, teniendo como objetivo la integración de cualquier joven, hay que facilitar posturas como el Modelo de Múltiple Pertenencia que apunta Massot (2001) y que permite la construcción de la identidad a partir de múltiples pertenencias. Sólo desde esta perspectiva podremos contar con jóvenes “contentos” que se sienten parte de una colectividad más amplia y que participan en ella para su mejora. En este sentido, la responsabilidad del ámbito educativo es importante puesto que en su marco, es posible promocionar posturas abiertas co-

mo éstas que caminen hacia apuestas realmente interculturales. Así pues, a continuación analizamos las respuestas hacia la integración dadas en el ámbito de la educación en nuestro contexto autonómico.

5. Medidas de intervención para la integración en el marco de la Política Educativa en Cataluña

Centrarse en el campo educativo es imprescindible puesto que por lo general, es en este ámbito donde se encuentran gran parte de estos colectivos y por tanto, dónde es valorable su estado de integración. Pese a que este estudio no se refiere única y exclusivamente a la integración educativa, es en el espacio de la escuela dónde pueden darse todos los indicadores que nos hablen de los estados de integración general (educativo, social, etc.). Para este fin, en este apartado se analiza en primer lugar, el recorrido de medidas de atención al alumnado extranjero en cuanto a su integración y se sigue con las medidas que actualmente se están poniendo a prueba como muestra de las direcciones hacia las que, desde nuestro punto de vista, hay que apuntar para un verdadero desarrollo de la interculturalidad.

5.1. De la Educación Compensatoria al Pla LIC

En el contexto catalán, las propuestas para la integración del alumnado de procedencia extranjera, se encuentran insertas en las políticas de atención a la diversidad. Inicialmente la atención al alumnado de procedencia extranjera se hacía desde el Programa d'Educació Compensatòria impulsado por la política reformista de 1983 y basado en la idea de corregir desigualdades sociales. En los últimos años, debido al incremento de alumnado de procedencia extranjera en los centros educativos, se ha evidenciado la necesidad de un cambio en la orientación educativa para el tratamiento de la integración del alumnado extranjero. Este cambio es el que explica la evolución del Programa d'Educació Compensatòria al Pla per a la Llengua i la Cohesió Social¹⁰⁴.

La Educación Compensatoria (EC) se basa en la idea de igualar desigualdades y de equilibrar desequilibrios entre los alumnos que por razones económicas, culturales o simplemente físicas o psicológicas se encuentran en condiciones desventajosas para afrontar los estudios. (Consejo de Europa, 1977)¹⁰⁵. La EC son todas las acciones encaminadas a introducir en los centros, programas específicos para aumentar el rendimiento de los alumnos desfavorecidos (Espín, 1991). Los instrumentos de intervención y estrategias que utiliza se orientan al enriquecimiento cultural del medio, a los programas de acción social y a las ayudas educativas adicionales. Sus objetivos básicos son:

- Definir el handicap lo antes posible, así como su origen y su influencia en la vida del sujeto.
- Definir el grado de educabilidad del niño poniendo el acento en sus potencialidades más que en sus déficits.
- Determinar el tipo de establecimiento preescolar que debe frecuentar y a qué edad.
- Establecer programas suplementarios adaptados individualmente.
- Dar una formación especializada a los educadores.

Las experiencias de Educación Compensatoria en España se remontan al año 1983 con la creación de un

¹⁰⁴ Para este análisis recurrimos al estudio de Núria Llevot Calvet (Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida) a partir de su análisis de las fuentes documentales del *Programa d'Educació Compensatòria* (PEC) y del *Departament d'Educació* y, con el complemento de entrevistas en profundidad al diferentes agentes implicados.

¹⁰⁵ Citado en Jiménez Fernández, C. (1991). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson. Pág. 115.

programa cuyo objetivo era atender a población con características especiales. En el marco de este plan se desarrollaron un total de cinco programas de los que destacamos el Programa de Minorías Culturales. En el caso de Cataluña, en 1988, se concretaba el Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament (Departament d'Ensenyament, 1988) que tenía como líneas de intervención la matriculación tardía (niños con desconocimiento de lengua catalana y/o castellana), el absentismo escolar (más de 50 días por curso) y las condiciones de vida y vivienda degradadas (barrios gueto). El objetivo de este programa era asegurar una escolarización normalizada y una integración adecuada.

Unos años más tarde, en 1990, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, asumía la ejecución de las actuaciones de Educación Compensatoria y el Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria se centraba en dar ayuda para la plena integración escolar del alumnado con problemas de marginación social (económica, cultural y/o étnica). En aquel momento la población gitana y árabe fueron los beneficiarios principales del programa.

En 1996, después de unos años de experiencia en la ejecución de los programas de EC, un conjunto de profesores y trabajadores sociales elaboró una serie de orientaciones futuras para la mejora y gestión de la EC que recogemos en forma de cuadro:

Tabla 3.4: Recomendaciones sobre la nueva orientación del PEC

Destinatarios	Orientación
Centros	Bases para una integración adecuada Recomendaciones para la matriculación y adscripción al curso Documentación académica para la matriculación y convalidación Contacto y acogida de las familias Sugerencias para la entrada del niño en el aula Relaciones con el grupo clase Facilitar listado material y recursos para el aula Diagnóstico del nivel de competencia lingüística Respeto y comprensión por las culturas de origen
Profesorado	Elaboración de materiales didácticos adaptados Información y formación de los tutores y profesores Garantizar las ayudas económicas (libros, comedor...)

El origen de estas recomendaciones recaía en la necesidad de reorientar los objetivos de la EC y caminar hacia una perspectiva más abierta e integradora. De hecho, cuando España participó del Programa Comenius de la Comisión Europea¹⁰⁶ basado en proyectos transnacionales de educación intercultural, se evidenciaron las carencias del PEC para atender la nueva composición de alumnado.

Fue durante la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002¹⁰⁷ cuando la Sección III – responsable del tema de Atención a la Diversidad- elaboró el Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006 (PAANE) donde se sugiere el paso de la EC a una respuesta más adaptada a la diversidad actual.

En este plan se atendían especialmente los problemas relacionados con el aprendizaje de la lengua pero no se tenían presentes aspectos fundamentales como los emocionales, los de convivencia y los de co-

¹⁰⁶ En 1995 el Comenius era una acción dentro del Programa Sócrates de la Unión Europea que estableció cuatro años para la cooperación en el ámbito de la educación. En aquel momento, el programa Comenius, era la primera innovación introducida desde la perspectiva de la cooperación europea en la enseñanza escolar. Actualmente, el Programa Comenius, es uno de los cuatro pilares del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea y atiende a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la educación preescolar y escolar, hasta el final de la enseñanza secundaria superior, así como de los centros y organizaciones que imparten esa educación (<http://ec.europa.eu> Consulta: noviembre 2008).

¹⁰⁷ A raíz de la culminación de la LOGSE, el Govern de la Generalitat de Catalunya, promovió la Conferència Nacional d'Educació con el fin de realizar un diagnóstico del sistema educativo. La actividad (un total de siete sesiones) de la Conferencia se inició a principios del año 2000 y culminó en año 2002 con la presentación de las conclusiones y propuestas (<http://www.gencat.cat/cne> Consulta: noviembre 2008).

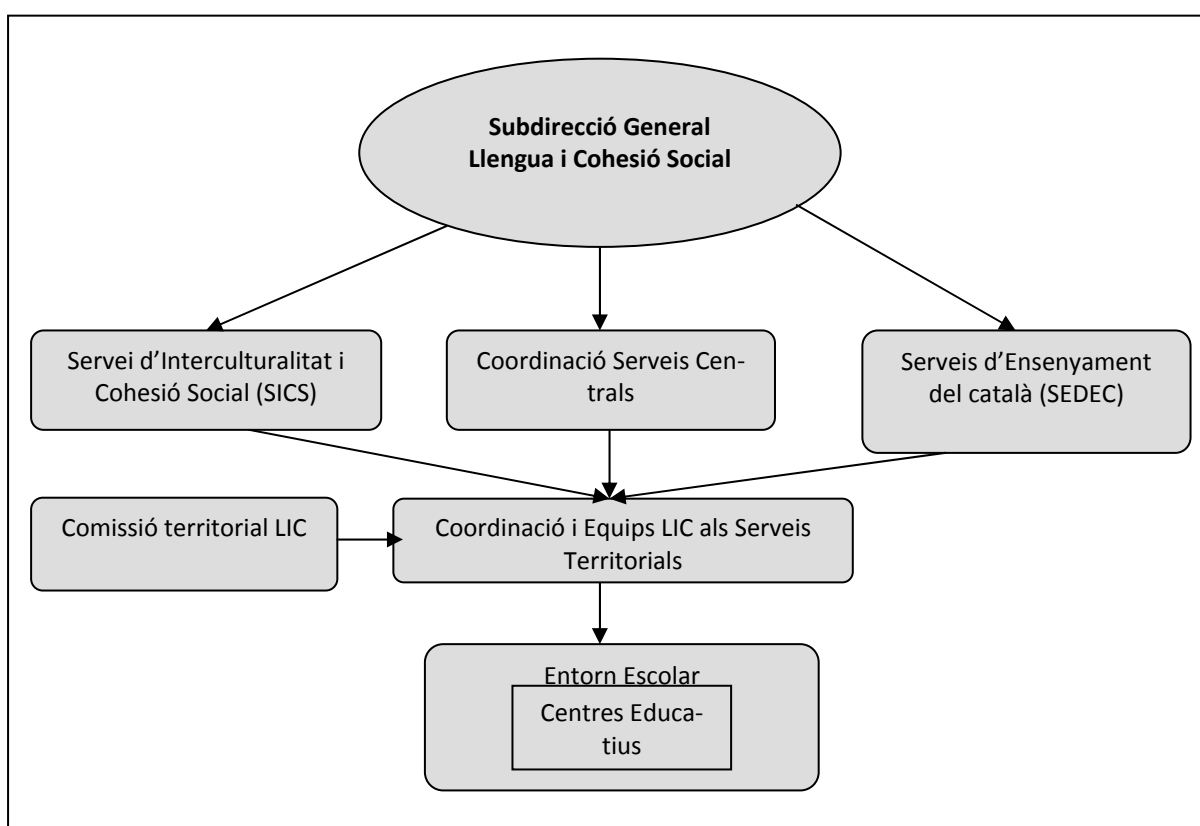
hesión social, etc. Por esta razón, el Departament d'Educació elaboró un nuevo plan enmarcado en el Pla Interdepartamental d'Immigració. Este plan fue el Pla per a Llengua i la Cohesió Social (ver Anexo 3.1 Pla Llengua i Cohesió Social) que pretendía consolidar la lengua propia como eje de un proyecto educativo plurilingüe y de un modelo educativo intercultural con el objetivo final de conseguir la cohesión social.

5.2. Nuevas medidas para nuevos retos

Los nuevos retos que plantean la acogida e integración del alumnado de origen extranjero exigen de respuestas integrales y sobretodo, reales. En este sentido el Pla LIC supone una de las primeras respuestas "reales" a estos nuevos retos e insufla un conjunto de medidas específicas que abordan la problemática de la integración de alumnado de origen extranjero.

Para su desarrollo se creó la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social¹⁰⁸ cuya organizació general es la siguiente:

Figura 3.3: Organizació Subdirecció LIC
Fuente: Pla per la Llengua i la Cohesió Social: 13



Las intervenciones previstas desde el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social que analizamos son:

1. Pla d'acollida i d'integració.
2. Projecte lingüístic.
3. Educació intercultural.
4. Aula d'acollida.
5. Taller d'adaptació escolar.

¹⁰⁸ Decreto 282/2004 del Departament d'Educació

6. Plans d'entorn.

7. La formació per a les aules d'acollida.

El Pla d'acollida i d'integració recoge un conjunto de actuaciones del centro para atender la incorporación de todo el alumnado y que deben estar incluidas en el Proyecto Educativo del propio centro. Se trata de una de las primeras responsabilidades del centro educativo y de todos sus profesionales. Sus ejes básicos son:

- La interacción cultural con el alumnado de procedencias variadas.
- Las estrategias que favorezcan la integración de todo el alumnado en el centro.

Este plan debe incluir desde un protocolo de actuación con el alumnado de nuevo ingreso, ciertas medidas para atender las necesidades comunicativas del alumnado, estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad, el fomento del conocimiento y respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, el fomento del uso del catalán como lengua vehicular, la sensibilización de toda la comunidad escolar para la educación intercultural, potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro, garantizar la igualdad de oportunidades y hasta los criterios de evaluación de las medidas de acogida e integración.

Cabe señalar que el Pla d'acollida i d'integració se centra fuertemente en el aprendizaje de la lengua catalana partiendo de la premisa que el aprendizaje de la lengua en la escuela es una de las primeras necesidades del alumnado recién llegado. De aquí que, además de las actividades propiamente formativas en lengua, se pide la colaboración de toda la comunidad educativa para acelerar el aprendizaje del catalán y así, poder integrar al alumnado recién llegado en el aprendizaje del resto de contenidos curriculares.

Por lo que respecta al Projecte Lingüístic se entiende como una intervención dentro del Projecte Lingüístic de Centre (PLC) y demanda su adaptación a la presencia significativa de alumnado extranjero. Parte de la idea de considerar el catalán como lengua vehicular y de aprendizaje además de tener la voluntad de que sea un instrumento de cohesión social en un marco plurilingüe. El PLC debe promover el respeto hacia todas las lenguas, la valoración positiva de la diversidad lingüística, la desaparición de los prejuicios lingüísticos y la importancia del aprendizaje de un nuevo idioma.

De nuevo en esta intervención se pide un esfuerzo a la comunidad educativa en general, para que el catalán llegue a la plena normalidad por lo que respecta a su uso. De aquí que se promueva la enseñanza tanto del catalán como del castellano de tal manera que todo el alumnado, independientemente del idioma familiar, debe poder utilizar correctamente las dos lenguas al finalizar la educación obligatoria.

La intervención de la Educación Intercultural (EI), prevista en el Plan, más que una actuación concreta implica un modelo educativo basado en la cultura del diálogo y de la convivencia. Desde esta perspectiva, el sistema educativo tiene como objetivo fundamental que todos los alumnos desarrollen actitudes y aptitudes para vivir en una sociedad multicultural y multilingüe. Los objetivos de la EI en los centros son:

- Desarrollo de la conciencia de igualdad.
- Conocer y respetar las distintas culturas.
- Potenciar la cultura del diálogo y la convivencia.

La idea no es que se multipliquen los contenidos y las actividades sino que estos objetivos se inserten en el currículum del centro. Así pues, se trata de un elemento transversal que exige que las prácticas educativas habituales sean coherentes con tales objetivos.

Otra medida que destacamos dentro del Pla per la Llengua i la Cohesió Social es el Aula d'Acollida. Se trata de un instrumento de trabajo creado para atender la diversidad en los centros escolares. Esta estructura organizativa permite tener previstas una serie de medidas curriculares y metodológicas, materiales curriculares, etc., que garanticen el aprendizaje intensivo de la lengua y la progresiva incorporación del alumnado al aula ordinaria. Los objetivos principales del Aula d'Acollida son el aprendizaje del catalán como lengua vehicular, la integración sociocultural de los alumnos de procedencia extranjera y

otros aspectos de carácter pedagógico.

Según la definición del Pla per la Llengua i la Cohesió Social, el Aula d'Acollida es:

"...un marc de referència i un entorn de treball obert dins del centre educatiu que facilita l'atenció immediata i més adequada de l'alumnat nouvingut i que ajuda el professorat davant els nous reptes educatius" (Pla LIC, 2005: 31).

El funcionamiento depende de cada centro y cada alumno¹⁰⁹ pero en general, los alumnos extranjeros recién llegados asisten entre 6 y 9 horas semanales; cómo uno de los objetivos del Aula d'Acollida es que los alumnos se incorporen lo antes posible al ritmo normal del curso con el resto de compañeros, de esta forma no pierden la referencia de su grupo de clase durante su estancia en el Aula d'Acollida y realizan alguna actividad con ellos. En principio, un alumno puede estar en el Aula d'Acollida un máximo de 24 meses aunque esto en la práctica, acaba dependiendo del funcionamiento de cada centro y de la lengua materna de cada alumno ya que unas implican más tiempo de aprendizaje que otras. La programación que se sigue corresponde al nivel inicial de catalán del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y se desarrollan las cuatro competencias básicas de una lengua: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

Pese a que la orientación de las Aules d'Acollida es positiva y aparece en medio de proclamaciones de interculturalidad y plurilingüismo, desde nuestro punto de vista el tema lingüístico tiene un excesivo protagonismo y no se ha abordado con plenitud la cuestión de la integración de los alumnos de origen extranjero. En la concepción e implantación de las Aulas d'Acollida parece observarse la voluntad de la administración autonómica por integrar a los alumnos inmigrantes en una cosmovisión catalanista del país, con énfasis y exclusividad en la cultura y lengua estrictamente autóctonas.

Pero además plantean un vacío considerable al trasladar la cuestión de la integración a los centros, pues son ellos los que deben atender a los alumnos de origen extranjero y pese a que cuentan con asesoramiento y medios proporcionados por la administración, los responsables en cada centro deberán ser profesores de plantilla y los asesores lingüísticos saldrán de sus despachos para ir al campo de la formación directa de profesores y tutores o para ejercer ellos mismos esos papeles (Cabello, 2004).

Junto con las Aules d'Acollida, el Pla prevé la formación para los centros con Aula d'Acollida. Se trata de la séptima intervención pero la recogemos a continuación pues está estrechamente relacionada con el Aula d'Acollida.

La formación permanente, entendida como la acción formativa para adecuar las competencias del profesorado a la nueva realidad, debe contribuir a la adaptación de los centros para la acogida del alumnado recién llegado. En este sentido, la formación debe ser integral e incluir aspectos cómo el acogimiento emocional, la educación en valores y convivencia, las competencias comunicativas, los aspectos del currículum atentos con la diversidad, etc.

La formación para el Aula d'Acollida se destina tanto al tutor o tutora de acogida como al equipo directivo y al resto de profesorado de los centros teniendo en cuenta diferentes niveles de profundidad en función del cargo y la responsabilidad para con la acogida que se ocupa.

Otro recurso existente que creemos que hay que mencionar son las Unitats d'Escolarització Compartida (UEC)¹¹⁰ cuyo objetivo es el de garantizar la atención educativa necesaria del alumnado con necesidades

¹⁰⁹ Se tienen en cuenta aspectos personales, como por ejemplo, su lengua de procedencia, edad, momento del curso en el que llegan, etc.

¹¹⁰ Esta información la obtenemos de la web oficial de las UEC (www.xtec.es/~jgibert2 Consulta: diciembre 2009). Se trata de la actualización de la 5ª intervención prevista en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Esta medida, junto con las Aulas d'Acollida, sustituye el TAE (Taller d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics). El TAE, era un recurso excepcional y externo a los centros que normalmente se ubicaba dentro de un centro educativo de referencia. Se dirigía a alumnado que desconocía ambas lenguas oficiales y con grandes déficits de formación inicial que se incorporaba al sistema educativo catalán durante la ESO. El objetivo del TAE era proporcionar al alumnado participante una aproximación al sistema educativo del país y enseñarle el nivel básico de catalán y castellano. La organización general planteaba que el alumnado que asistiese al TAE completase su horario con la asistencia (por la tarde) al centro "ordinario" que debía organizarse para que pudiera seguir un currículum adaptado a sus necesidades. Las UEC dan respuesta a los déficits de formación (necesidades especiales) de las TAE mientras que las Aules d'Acollida, responden las medidas de atención al alumnado inmigrante.

educativas especiales derivadas de la inadaptación al medio escolar en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria. En las UEC se ofrecen actividades específicas adaptadas a sus necesidades. El Departament d'Educació llegó a acuerdos con determinadas entidades y corporaciones locales para poder ofrecer estas actividades complementarias, desde las UEC, considerando la experiencia y la especialización en la atención de jóvenes con riesgo de marginación. La escolarización en estas unidades cuenta con una escolarización compartida con el centro docente en el que el alumno está matriculado. La atención educativa del alumnado en las UEC tiene un carácter excepcional y se produce sólo cuando el centro ha acabado con todas las posibilidades de adaptación y de atención personalizada de acuerdo con los recursos humanos y materiales disponibles. En la práctica, muchos de los alumnos que son atendidos en las UEC son de procedencia extranjera que, además de plantear problemas específicos relacionados con las carencias idiomáticas, presentan una demanda de atención espacial por su situación de inadaptación social.

Cabe señalar que este tipo de medidas de atención en centros específicos de alumnado que en muchos casos es de procedencia extranjera, despiertan muchas objeciones. Desde ciertos sectores críticos – FETE-UGT, SOS Racisme, etc.- se considera que fomentan más la desigualdad y la discriminación del alumnado de origen extranjero y que constituyen un paso atrás en el modelo de educación inclusiva que se basa en la convivencia intercultural.

En esta línea, no entendemos por qué en la actualidad, el Departament d'Educació ha lanzado una nueva propuesta educativa como los Espais de Benvinguda Educativa (EBE). Teóricamente, se trata de una experiencia piloto enmarcada dentro de los Plans Educatius d'Entorn, y es una de las apuestas del gobierno por la escuela inclusiva que sigue en paralelo el trabajo de integración social de los alumnos de origen extranjero en los centros escolares a través de sus planes de integración y las Aules d'Acol·lida. Es un espacio de acogida, formación e información para los alumnos inmigrantes que llegan con el curso ya empezado; un instrumento de acogida familiar previo a la escolarización, un primer contacto para los futuros alumnos recién llegados y sus familias. El objetivo es en definitiva, ofrecer un espacio de soporte y asesoramiento para que conozcan los principales aspectos que hacen referencia a la educación en el municipio de acogida. La intención de las EBE es diagnosticar y orientar a los futuros alumnos –y a sus familias- para que se puedan incorporar al sistema educativo con todas las garantías (Anexo 3.2. Presentación Espais Benvinguda Educativa).

Los usuarios de los EBE son niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 8 y 18 años y sus familias. La iniciativa permite según sus impulsores, detectar necesidades específicas del futuro alumnado (cognitivas, afectivas, físicas o socioeconómicas), promover su integración social, y sensibilizar sobre la lengua catalana y sobre la realidad cultural del país a través de talleres educativos, culturales y deportivos (Departament d'Educació, 2008¹¹¹).

En el primer trimestre del curso 2008-2009 se pusieron en marcha las iniciativas piloto de las EBE en los municipios de Vic y Reus. Pese que el primer balance del Departament d'Educació fue positivo¹¹², cabe señalar algunas críticas que nos llevan a concluir que las medidas de integración del alumnado de origen extranjero no deben seguir esta dirección. Para ello nos suscribimos al conjunto de críticas que la organización SOS Racisme presentó en Barcelona el 15 de enero del 2008¹¹³ a través de un comunicado de prensa además de las críticas de colectivos de inmigrantes tales como la Asociación de Trabajadores Paquistaníes de Cataluña, Asociaciones Ecuatorianas en Cataluña y la Asociación Catalana de Residentes Senegaleses. Desde este punto de vista, se considera los EBE como una propuesta política discriminatoria que fomenta la desigualdad y la estigmatización del colectivo inmigrante y que va contra otras iniciativas políticas a favor de la integración como el Pla de Ciutadania i Inmigració 2005-2008.

Los EBE fomentan la segregación del colectivo inmigrante, los sitúa en una situación de inferioridad y los

¹¹¹ Esta información se obtiene a través de la página web del Departament d'Educació (www.gencat.cat/educacio Consulta: marzo 2009).

¹¹² El *Departament d'Educació* hizo un seguimiento de la puesta en marcha de los EBE en Vic recogido en el Documento "Balanz de l'Espai de Benvinguda Educativa (EBE) de Vic 15 de setembre- 4 de novembre de 2008" (Ver Anexo 3.3: Balanz Espai Benvinguda Educativa 2008 de Vic).

¹¹³ Manifiesto obtenido de la página web de la asociación *SOS Racisme* (<http://www.sosracisme.org> Consulta: marzo 2009).

dispone para un futuro marcado por la desigualdad de oportunidades puesto que las necesidades idiomáticas y formativas de este alumnado responden, únicamente, a un primer momento de llegada. Si la inmersión se hace en buenas condiciones, estos chicos no tienen porque tener más dificultades que otros. La creación de centros especializados parece responder a la voluntad de aparcar a este alumnado con la consecuencia casi inevitable de aumentar su fracaso escolar.

Además, aunque el Departament d'Educació asegura que la nacionalidad de los alumnos no es un criterio para decidir el ingreso del alumnado en los EBE, lo cierto es que en la práctica, la medida afecta mayoritariamente a alumnos procedentes de la inmigración pobre: Magreb, África subsahariana y países del Este de Europa puesto que se considera que los alumnos que vienen de países de la UE proceden de "entornos similares".

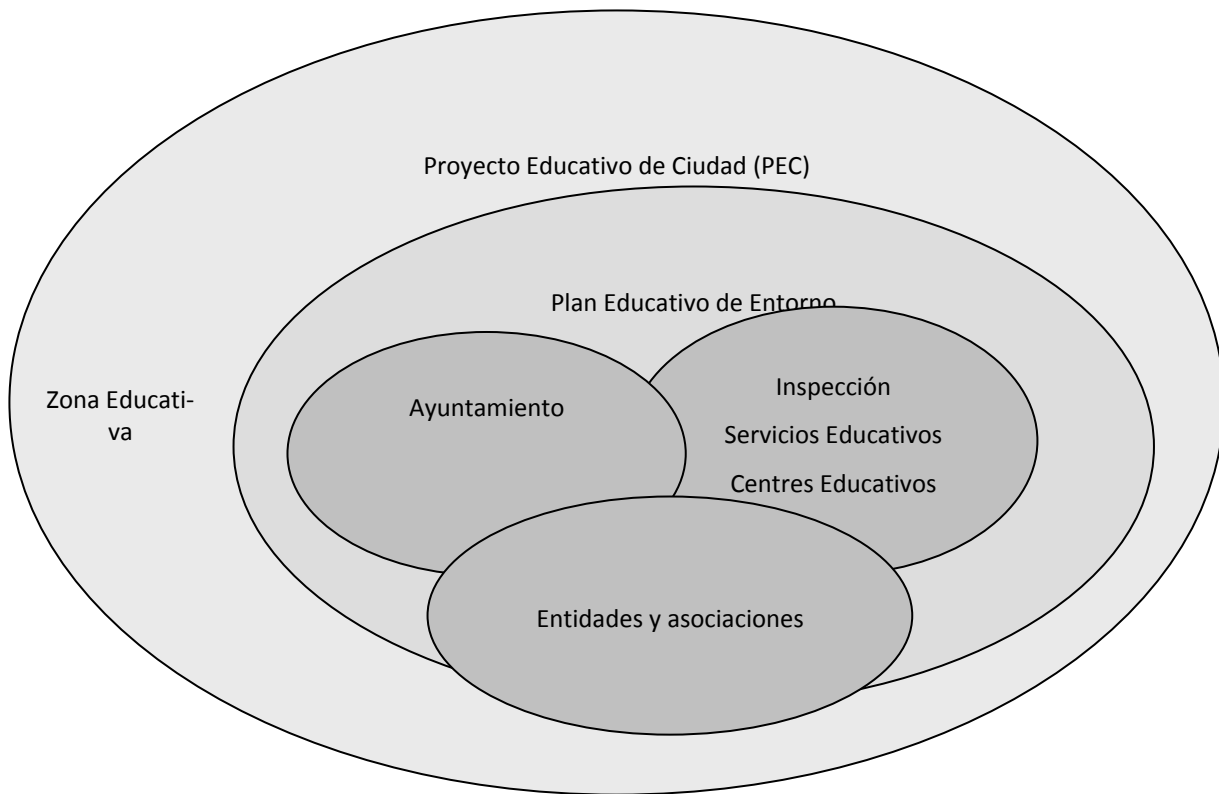
Nos parece que la mejor manera de conocer la realidad es compartiendo escuela con alumnado autóctono y fomentando la relación entre ellos puesto que hay que recordar que la escuela no sólo debe cumplir un papel curricular sino también una función integradora de sus alumnos. Por tanto, nos parece innecesario plantear talleres específicos para conocer y aprender las costumbres catalanas puesto que desde una inmersión real, los resultados serán mucho más satisfactorios. Además, la creación de estos centros trae un gasto extra considerable que se debería destinar a mejorar de forma global la calidad educativa e impulsar la mejora y extensión de las Aulas d'Acollida, formación de los profesionales ante la diversidad cultural, la mediación intercultural y los proyectos de integración como los Plans d'Entorn como verdaderas respuestas a la integración de alumnado de origen extranjero.

Finalmente, entramos en el análisis de los Plans Educatius d'Entorn (PEE) (Ver Anexo 3.4: Pla Educatiu Entorn) que nos parece una medida positiva desde el prisma de la integración. Su carácter global e interdisciplinar va en la dirección de la promoción de una sociedad abierta y flexible en la que todos los ciudadanos tienen cabida. Desde el enfoque de los PEE nos parece posible la vía de la integración de todos los ciudadanos puesto que se trata de un instrumento para dar respuesta integrada a las necesidades educativas de la sociedad.

Fueron planteados en el año 2006 por el Departament d'Educació en el marco del contexto del Projecte Educatiu de Ciutat (PEC)¹¹⁴ y forman parte del mismo.

¹¹⁴ El PEC nace en septiembre de 1995 como iniciativa del *Institut Municipal d'Educació de Barcelona* (IMEB) y posteriormente se desarrolló en otros municipios de Cataluña. Se trata de un instrumento de educación comunitaria en el marco de la ciudad; un instrumento de gobernanza educativa, que se basa en la participación ciudadana, la planificación estratégica y la corresponsabilidad social en la educación formal, no formal e informal (Civís, 2005: 126)

Figura 3.4: Ubicación de los PEE
 Fuente: adaptación del PEE (Pág. 7)



De la misma manera, su articulación debe ser coordinada junto con otros planes presentes en el territorio como son los Planes de desarrollo Comunitario, los Planes de Integración y los que provienen de la Ley de Barrios.

El punto de partida de un PEE surge de iniciativas locales que conducen a un proceso de constitución de redes de trabajo cooperativo entre los agentes educativos de un territorio determinado. Este trabajo en red cuenta con el impulso y liderazgo del Ayuntamiento y del Departament d'Educació y con la participación de entidades locales¹¹⁵.

Los PEE están dirigidos a todo el alumnado y a toda la comunidad educativa, con especial sensibilidad a los sectores sociales más frágiles y vulnerables. Su objetivo es educar para la ciudadanía, haciendo posible el desarrollo de todo el alumnado a partir de la educación intercultural, basada en la igualdad de oportunidades, el derecho a la diferencia y a partir de la consolidación del catalán como lengua de uso social.

La idea de fondo que hay tras el PEE es que la educación de los ciudadanos y ciudadanas en un mundo complejo como el nuestro debería ser:

- Integral: que alcance todos los aspectos de la persona (desde las habilidades intelectuales hasta las competencias sociales).
- Continua: la formación se extiende durante toda la vida.
- Arraigada: referentes identitarios compartidos.
- Cohesionadora: promoción de la cohesión social por medio de la educación intercultural y el uso normalizado de la lengua catalana en un marco multilingüe.

¹¹⁵ Información obtenida de la web del PEE de la Generalitat de Catalunya www.xtec.net/lic/entorn (Consulta: noviembre 2008).

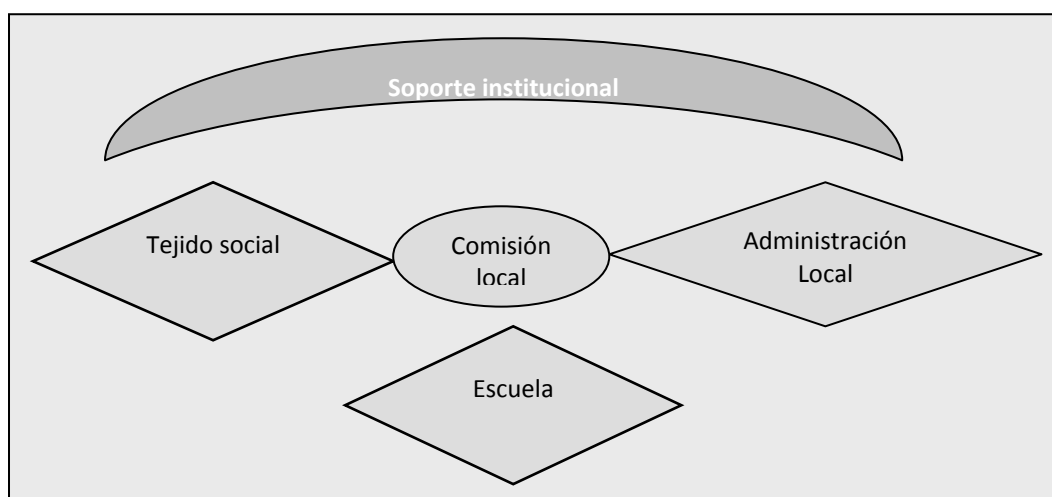
- Inclusiva: evitar la marginación y exclusión.
- En red: corresponsabilización de todos los agentes educativos.

El aspecto más innovador y positivo que supone el PEE y que mencionábamos, es la forma de trabajo colaborativa que plantea a partir del trabajo en red cuyas características son:

- Proyecto compartido.
- De Intereses particulares a comunes.
- Espacio de intercambio.
- Acuerdo como instrumento de decisión.
- Acción- reflexión.

Para el desarrollo de este trabajo en red son necesarias ciertas actitudes por parte de los implicados que sean ante todo positivas, dialogantes, abiertas a compartir y corresponsabilizadoras.

Figura 3.5: Escenarios de la red del Pla Educatiu d'Entorn



Destacando medidas positivas, haremos alusión a una vía incipiente que también está en la dirección de la promoción de esta “sociedad que integra” y que además nos parece una apuesta complementaria a los PEE. Nos referimos a la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC). Si bien es cierto que es una propuesta conflictiva y que no ha escapado de los focos de debate actuales, nos parece una medida valiente pues, si se aplica correctamente, contribuirá de forma significativa, a la integración de alumnado de procedencia extranjera. La EpC fue introducida por la LOE y se empezó a impartir en el curso 2007/2008 con una carga lectiva todavía pequeña. La LOE prevé que esta formación se contemple como un área transversal que debe impregnar el conjunto de las actividades educativas y también como una asignatura concreta que se impartirá en un curso de Primaria y en dos de Secundaria.

Según establece el Real Decreto 1631/2006 por el que fue aprobada la EpC tiene como objetivo “favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”.

Esta asignatura cumple con una recomendación del Consejo de Europa¹¹⁶ donde se afirma que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo que no es otra que la de promover una sociedad libre, tolerante y justa, además de contribuir a la defensa de los valores y

¹¹⁶ Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática.

los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia. Para ello recomienda a los Gobiernos de los Estados miembros que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas. Según esta ordenación europea, cada país adapta la enseñanza de la EpC a su historia y tradiciones con el aval de una formación en principios del Consejo de Europa¹¹⁷.

El contenido está organizado en dos bloques correspondientes a Primaria y Secundaria. En el caso de Secundaria, la EpC está configurada por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que se imparte en uno de los tres primeros cursos y la Educación ético-cívica de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal o lo más próximo a lo global y general. En ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y una ciudadanía democrática. A continuación destacamos los bloques correspondientes a Educación para la ciudadanía y los derechos humanos impartida de 1º a 3º de la ESO¹¹⁸:

- Aproximación respetuosa a la diversidad: entrenamiento en el diálogo, el debate y la aproximación a la diversidad personal y cultural.
- Relaciones interpersonales y participación: trata aspectos relativos a las relaciones humanas, desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad. Se aborda la participación y representación en el centro escolar.
- Deberes y derechos ciudadanos: conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales e identificación de situaciones de violación de los derechos humanos. Valoración de la actuación que corresponde a los tribunales ordinarios y a los tribunales internacionales, cuando se producen situaciones de violación de derechos humanos.
- Sociedades democráticas del siglo XXI: funcionamiento de los estados democráticos, centrándose particularmente en el modelo político español. Se analiza el papel de los distintos servicios públicos.
- Ciudadanía en un mundo global: aborda alguna de las características de la sociedad actual (la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual, etc.), así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución.

Por lo que respecta a la Educación Ético-cívica que se imparte en cuarto de la ESO, los temas que se imparten son:

- Identidad y alteridad: educación afectivo-emocional que se centra en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones.
- Teorías éticas; los derechos humanos: se incluye el análisis de las grandes líneas de reflexión ética y particularmente, el referente ético universal que representan las diferentes formulaciones de los derechos humanos.
- Ética y política: aborda el análisis de los fundamentos éticos y jurídicos de nuestro sistema político-democrático planteándolo en un nivel de universalidad y abstracción racional superior al de los cursos anteriores, siendo esto posible por la mayor madurez del alumnado.

¹¹⁷ Existen una serie de valores comunes en los países europeos por lo que respecta a los contenidos de ciudadanía: democracia, dignidad humana, libertad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, igualdad, respeto a la ley, justicia social, solidaridad, responsabilidad, lealtad, cooperación y participación. Aunque cada país adapta estos principios a su realidad, en general, se está de acuerdo en que todos ellos son esenciales para entender el concepto de ciudadanía responsable y el modo de llevarla a la práctica.

¹¹⁸ Información extraída del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, de la web del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (www.mepsyd.es Consulta: marzo 2009) y de la web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (www.gencat.cat/educacio Consulta: marzo 2009).

- Problemas sociales del mundo actual: valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales generados en el mundo actual desde la perspectiva de los derechos humanos (globalización y problemas del desarrollo, conflictos armados y actuación de la comunidad internacional en su resolución, etc.) todo ello desde la perspectiva del rechazo de las discriminaciones y de la valoración de la actuación de aquellos movimientos y fuerzas internacionales que contribuyen a fomentar la cultura de la paz y la cooperación.
- Igualdad entre hombres y mujeres: estudio de contenidos tratados en cursos anteriores (la igualdad de hombres y mujeres en la familia y el mundo laboral, la lucha por los derechos de las mujeres, etc.) pero desde la reflexión en profundidad sobre la igualdad, la libertad y las causas de la discriminación de las mujeres así como las posibles alternativas a dicha discriminación.

En esta suma de contenidos se recoge todo el trabajo alrededor de temas afines al ejercicio de la ciudadanía como proceso que nosotros entendemos como hecho imprescindible para que se de la integración de jóvenes de orígenes extranjero. De aquí que creemos que una asignatura como esta, pueda ser impulsora del ejercicio de la ciudadanía que lleva al desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad.

La implantación de la EpC ha sido el origen de enfrentamientos entre el gobierno y sectores conservadores (Partido Popular, Movimientos de Renovación Pedagógica, Federación de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos (FERE-CECA), etc.) que critican la asignatura por pretender sustraer a las familias el derecho a decidir la educación moral de sus hijos y por el sesgo moral y/o político que creen hay detrás.

La defensa del gobierno a estas críticas se fundamenta en que en la Constitución Española se establece la obligatoriedad de la enseñanza básica y que ésta tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Art. 27,2). El gobierno sostiene que la asignatura sirve para educar "en valores democráticos y de tolerancia" y encuentra un aval en varios estudios de ONGs como Amnistía Internacional que ven de forma positiva la existencia de materias de este tipo y supone un avance para lograr una educación en derechos humanos en sintonía con el resto de Europa.

Además, el sistema educativo español ya tiene incluidos valores parecidos a los que se enseñan en EpC pero repartidos entre el resto de materias. Lo que propone la EpC es una concreción mayor de estos valores y lo que es más importante, se presenta de forma abierta de manera que cada centro educativo pueda hacer sus propias interpretaciones dependiendo del cuerpo docente del qué disponga para impartir la materia. Aquí se entra en un terreno complicado puesto que es bien sabido que la neutralidad a la hora de enseñar ciertos contenidos de tipo ético moral es de difícil mantenimiento. Pero asumiendo este riesgo, resulta totalmente necesario que los profesores planteen una educación para la ciudadanía de forma crítica (Marchesi, 2007).

A modo de conclusión

En este capítulo hemos tratado de aterrizar el fenómeno de la integración en el contexto de la juventud. Para ello, partíamos de la descripción de las características básicas de la juventud. Entendemos que los elementos esenciales de esta etapa evolutiva -que son hechos diferenciadores de otros momentos del desarrollo humano, y exclusivos de la juventud-, son la construcción de la identidad y la configuración de los valores. A partir de la combinación de estos elementos, los jóvenes toman posición en su entorno y están en disposición de relacionarse. Su marco general de relación es, desde nuestro punto de vista, las culturas juveniles.

Es precisamente en el seno de las relaciones con sus iguales, dónde los jóvenes pueden expresar sus opiniones y en definitiva, dónde aplican las creencias sociales a situaciones que les obligan a definir su

postura. En el caso de los jóvenes de origen extranjero, estos posicionamientos son un tanto distintos debido a su generalizada situación de doble pertenencia a (dos o más) grupos étnico culturales con sus particulares creencias sociales. Debido a estas características concretas de los jóvenes de origen extranjero, nos adentramos en el análisis de los procesos de inmigración vividos por éstos, pues nos parece que se trata de un momento crucial que condiciona su manera de relacionarse y de “incorporarse” en su entorno.

De esta profundización surge la necesidad de parar en el concepto de segundas generaciones puesto que supone el primer error y simboliza un claro handicap en el proceso de integración de la juventud de origen inmigrante. Una vez desmontado este concepto erróneo concluíamos que, además del esfuerzo “terminológico” por acabar con el uso de “Segunda Generación”, hay que apostar por posiciones abiertas que promocionen modelos que permitan a los jóvenes de origen extranjero, sentirse “parte de”, sin tener que renunciar a nada. La responsabilidad del ámbito educativo en este sentido, se constituye como punto clave puesto que es en su marco, donde es posible promocionar un tipo de posturas abiertas que caminen hacia apuestas realmente interculturales.

A partir de aquí analizamos las medidas de intervención para la integración en el marco de la Política Educativa en Cataluña y vemos la evolución que se ha dado de la ya caduca Educación Compensatoria a una apuesta por los planes integrales y globales de Educación que promueven propuestas inclusivas e interculturales.

Una vez analizado el contexto de la integración en la juventud como último punto de una construcción teórica que nos ha permitido entender nuestro contexto de estudio desde todas sus dimensiones, damos el paso definitivo que nos ayudará a elaborar el diagnóstico sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Para ello, nos adentramos en el campo empírico en el que recogeremos los datos reales sobre el colectivo de jóvenes de nuestra comunidad autónoma.

Capítulo 4: Metodología de investigación

Introducción

En este capítulo, presentamos la propuesta metodológica de investigación. Pretendemos estudiar el estado de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña desde su propia perspectiva y desde la del resto de jóvenes a través de un estudio por encuesta. Para recoger la información con la que se elaboran las conclusiones, aplicamos dos modalidades del cuestionario “Cohesión social entre jóvenes”¹¹⁹ a una muestra representativa de alumnos de entre 14 y 18 años de 47 centros educativos de secundaria en 37 municipios de Cataluña.

A partir de una profunda revisión de las investigaciones existentes sobre el tema central de la tesis, así como de otras investigaciones, concretamos los puntos principales del estudio hasta llegar a especificar los objetivos de investigación que permiten determinar la metodología con la que llevarla a cabo. Dentro de este capítulo, presentamos también el diseño y las fases de la investigación seguidas así como el despliegue de las técnicas de recogida y de análisis de la información abordadas desde la perspectiva del rigor científico.

1. Del problema a los objetivos

Esta investigación se genera a través de una variedad de fuentes que combinadas, dan lugar a la concreción del tema. Para empezar, partimos del interés personal expuesto anteriormente y que representa la idea originaria. También contribuyen a la concreción, ciertas conclusiones a las que se llega a través de una serie de investigaciones previas que, además, constituyen los antecedentes de esta investigación. Estas investigaciones y entre otras conclusiones, evidencian un claro rechazo hacia las personas de origen magrebí por parte del resto de procedencias (GREDI, 2000; Colectivo IOÉ, 1995 y Régil, 2001). También cabe mencionar la encuesta que en el 2003 realizó el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) destinada principalmente al estudio de la opinión de los ciudadanos sobre los países Iberoamericanos pero en la que se incluyeron ciertas preguntas sobre la población marroquí. Uno de los resultados al respecto, informa que los ciudadanos marroquíes son los que generan más desconfianza y menor simpatía en España. Este estudio indica que el caso de Marruecos revela una gran cantidad de clichés muy arraigados en nuestro país y que más del 60% de los encuestados siente poca o ninguna simpatía por estos ciudadanos. Apunta también que las amplias diferencias culturales, y, en menor medida, las zozobras políticas, son los principales elementos que subyacen del problema.

Si a estas opiniones “generalizadas” les sumamos las consecuencias de los hechos acontecidos el 11 de marzo del 2004 en Madrid, tendremos como resultado un aumento progresivo de antipatía hacia la población árabe. No podemos negar la “psicosis” que ha hecho aumentar el “miedo” hacia las comunidades árabes después de la amplia campaña de ciertos sectores sociales de “criminalización” de cualquier magrebí por el hecho de pertenecer al mundo árabe.

Como defendemos en capítulos teóricos, creemos que para que se produzca una verdadera cohesión social entre los miembros de una comunidad, es imprescindible dotarlos de igualdad y ello pasa porque todas las personas, indistintamente de su origen, tengan la posibilidad de integrarse. Es necesario que la población inmigrante acabe formando parte de un “todo” y es aún más imperioso que el proceso de integración de sus hijos e hijas sea posible.

¹¹⁹ Presentamos el proceso de construcción de este cuestionario en el siguiente capítulo.

Dando forma a este conjunto de elementos, se concreta el punto de partida de esta investigación encabezado por una doble temática: por un lado el interés por el concepto de integración y por el otro, la curiosidad por el mundo magrebí. Uniendo estos dos conceptos y aterrizándolos en nuestro contexto inmediato damos forma a la formulación del problema de investigación y nos preocupamos por estudiar el proceso de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Este enunciado formulado como objetivo, expresa la relación entre dos importantes elementos: la integración y el colectivo de jóvenes magrebíes, susceptibles de verificación empírica y por tanto mesurables de forma directa (Kerlinger y Lee, 2002).

Creemos que el interés por conocer el estado de integración del colectivo magrebí - centrado en sus jóvenes- es claramente relevante y, no sólo para construir su defensa hacia los que los rechazan, sino también para caracterizar a uno de los colectivos mayoritarios de la comunidad autónoma catalana que no destaca sólo por su número, sino también por ser uno de los más castigados por los prejuicios que tanto han aumentado en los últimos tiempos. Entendiendo como se configuran los entramados de los procesos de integración entre los jóvenes, podremos elaborar mecanismos favorecedores de tales procesos para que éstos sean más ágiles, positivos y pacíficos. De aquí que podemos afirmar que nos encontramos ante un problema significativo.

Si bien es cierto que existen numerosos estudios que han profundizado sobre el concepto de la inmigración en general y sus conceptos derivados y que los ámbitos de estudio se han diversificado considerablemente al tratarse de una temática presente en casi todos los niveles de estudio¹²⁰, son menos numerosos los estudios del fenómeno de la inmigración magrebí pese a tratarse de una comunidad geográficamente tan cercana. No obstante, aún reconociendo la existencia de investigaciones diagnósticas sobre diferentes colectivos magrebíes en España (Pumares, 1996; Sigúan 1998; Regil, 2003, etc.) no existe ningún diagnóstico exhaustivo del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña. Tampoco existe un diagnóstico con las características del presente, que estudia el fenómeno de la integración desde una doble perspectiva; la del propio colectivo de jóvenes de origen magrebí y la del resto de jóvenes. Por esta razón, creemos que se trata de un estudio relevante y no sólo, como apuntábamos, por la falta de existencia de estudios de este tipo sino también por la cada vez más elevada presencia de estos jóvenes y adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 18 años, en diferentes contextos catalanes.

1.1. Preguntas de investigación

Todas estas ideas nos llevan a plantearnos una serie de interrogantes iniciales que nos sirven de guía para orientar nuestra investigación y que surgen del cuerpo teórico elaborado. Las dimensiones clave para el estudio de la integración y sus correspondientes preguntas son las que se presentan en el siguiente cuadro

Tabla 4.1: Preguntas de investigación

Áreas temáticas	Preguntas
Igualdad de oportunidades	<p>¿Cuál es la percepción del status legal que surge de los jóvenes en general?</p> <p>¿Qué trato creen los jóvenes locales que merecen los de origen extranjero? ¿Qué percepciones existen sobre la inmigración?</p> <p>¿Tienen los jóvenes de origen extranjero y en particular los marroquíes, un sentimiento de “exclusión”?</p>

¹²⁰ Sirven como ejemplos los siguientes textos: Martínez Veiga, 1997; De Lucas, 1992; Naïr, 2001 y 2006; Goytisoló y Naïr, 2000; Delgado, 1998; Begag, 2003; Obin y Obin-Coulon, 1999; Abad, Cucó, y Izquierdo, 1993; Blanco, 1993, etc.

Convivencia	¿Cuál es el conocimiento de la diversidad de los jóvenes? ¿Qué actitud tienen los jóvenes locales hacia la diferencia? ¿Qué grado de aceptación hacia otras culturas manifiestan los jóvenes?
Competencias y valores para la convivencia intercultural	¿Qué conocimientos democráticos tienen los jóvenes? ¿Existen actitudes solidarias entre los jóvenes? ¿Cuál es la actitud de los jóvenes locales es hacia las personas de origen extranjero?
Relación social e implicación personal	¿Cuál es el nivel participativo y de qué manera se organizan los jóvenes? ¿Qué tipo de relaciones se crean entre los jóvenes? ¿La autoadscripción de los marroquíes a sociedades españolas es abierta y no excluyente? ¿Es afirmativa y no cerrada a la interculturalidad?
Identificaciones personales	¿Cuál es el sentimiento de pertenencia de los jóvenes a la comunidad en la que viven? ¿Construyen los jóvenes de origen extranjero su identidad a partir de múltiples pertenencias? ¿Puede el sentimiento de pertenencia de los miembros de un mismo espacio ser el origen de la cohesión de la red de relación?
Integración	¿Cuál es la percepción de integración de la juventud? ¿Cuál es la percepción de la juventud en general sobre la integración de los magrebíes?

1.2. Objetivos de la investigación

La finalidad del estudio es estudiar el proceso de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña desde la perspectiva del colectivo de jóvenes de origen magrebí y desde la del resto de los jóvenes entre 14 y 18 años a través de un estudio por encuesta. Esta pretensión la operativizamos a través de los siguientes objetivos de investigación:

1. Elaborar el estado de la cuestión y definir los elementos constitutivos y los entramados del proceso de la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña.
2. Diseñar un instrumento de medida para el diagnóstico del proceso de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña desde la perspectiva del alumnado magrebí y desde la del resto de alumnos.
3. Operativizar las dimensiones de la integración de la juventud de origen magrebí a través de un estudio por encuesta cuyos objetivos concretos son los que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 4.2: Objetivos investigación por encuesta

Objetivos Principales	Objetivos Específicos
1. Conocer a quién otorgan los jóvenes el derecho legal de ciudadanía	

2. Conocer la práctica de la ciudadanía que se pone en juego en los jóvenes encuestados	2.1 Conocer el tipo de dominio de las competencias ciudadanas de los jóvenes	2.1.1. Averiguar los conocimientos democráticos que tienen los jóvenes	
		2.1.2 Explorar el conocimiento de la diversidad que tienen los jóvenes	
		2.1.3. Conocer los valores presentes en la muestra para la convivencia y cohesión social	2.1.3.1. Observar el tipo de actitudes solidarias por parte de los jóvenes y constatar con quién las ponen en práctica
			2.1.3.2. Indagar el tipo de actitud que los jóvenes presentan hacia las personas de otros orígenes
			2.1.3.3. Conocer las preferencias que los jóvenes muestran hacia los distintos grupos culturales
	2.1.3.4. Averiguar si los jóvenes tienen predisposición hacia el reconocimiento de personas de otros orígenes		
	2.1.4. Averiguar la forma de organización de los jóvenes		
	2.2. Conocer el grado de implicación personal de los jóvenes en cuestiones que afectan a su comunidad así como el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los jóvenes	2.2.1. Explorar el nivel participativo de los jóvenes en diferentes contextos	
		2.2.2. Conocer el tipo de grupos que se crean entre los jóvenes e identificar el marco de relaciones clave para la juventud	
		2.2.3. Averiguar la valoración que los jóvenes hacen de la convivencia con personas de otras culturas	
2.3. Analizar las identificaciones personales de los jóvenes	2.3.1. Identificar el tipo de sentimiento de pertenencia de los jóvenes		
	2.3.2. Saber si los jóvenes de origen marroquí, construyen su identidad étnico cultural a partir de múltiples pertenencias		
	2.3.3. Buscar cuál es el sentimiento de pertenencia cívico de los jóvenes		
	2.3.4. Averiguar con qué referentes cívicos se identifican los jóvenes		
3. Averiguar cuáles son los principales elementos que los jóvenes creen que inciden en el proceso de integración	3.1 Indagar la opinión de los jóvenes no magrebíes sobre las personas extranjeras		
	3.2. Conocer el tipo de trato que los jóvenes no magrebíes creen que merecen las personas de origen extranjero		
	3.3. Conocer el tipo de percepción que los jóvenes de origen marroquí cree que la sociedad local tiene de ellos		

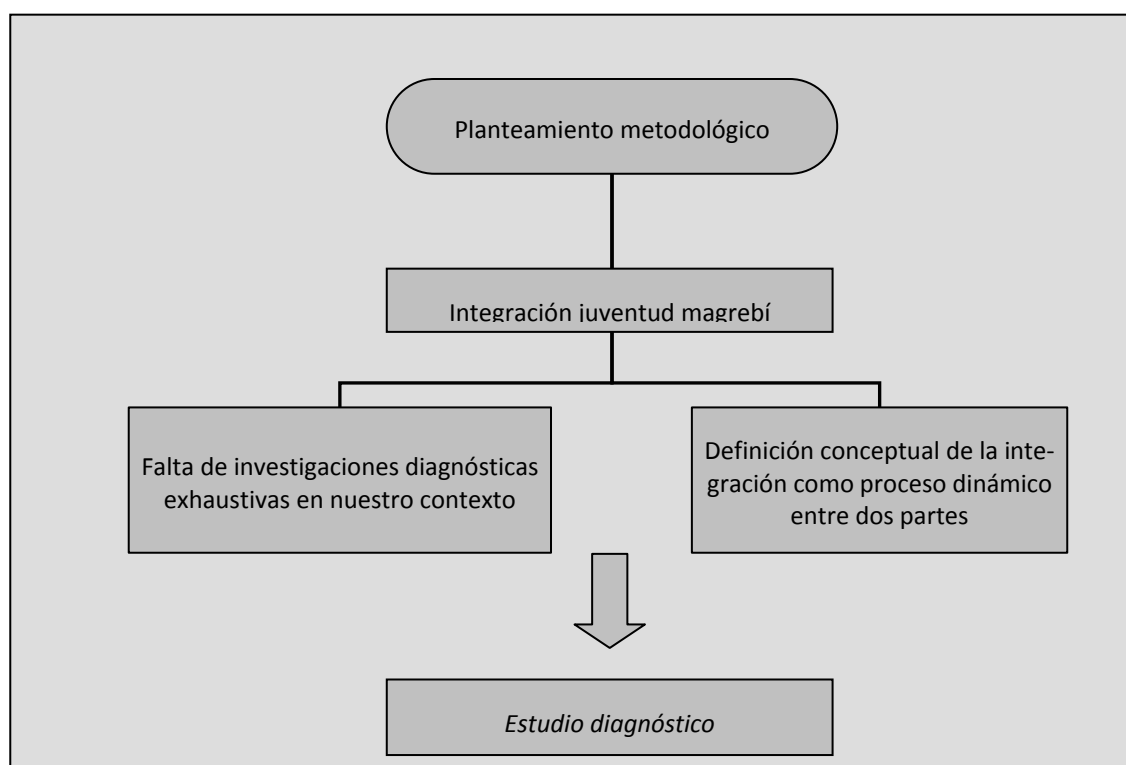
	3.4. Contrastar la percepción sobre el propio estado de integración entre los jóvenes de origen magrebí y el resto
	3.5. Ahondar en la opinión de los jóvenes no magrebíes sobre el estado de integración de los jóvenes de origen magrebí
	3.6. Indagar los elementos que favorecen y los que dificultan la integración de los jóvenes marroquíes
	3.7. Examinar las perspectivas de futuro de los jóvenes de origen marroquí

4. Establecer relaciones entre los elementos relacionados con la integración e identificar previsiones sobre procesos de integración a través de la técnica de Árboles de Clasificación.
5. Elaborar propuestas favorecedoras para la consecución de la convivencia y la cohesión social a partir de los datos obtenidos

2. Metodología de investigación

Las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo esta investigación, responden a dos factores. Por un lado, a la falta de estudios diagnósticos exhaustivos sobre la integración de la juventud de origen magrebí en nuestro contexto detectada durante la revisión de antecedentes sobre nuestra temática. Y por otro, a la misma definición conceptual de integración que nos lleva a orientar la investigación hacia la descripción del fenómeno desde una doble perspectiva; la de los propios jóvenes de origen magrebí y la del resto de los jóvenes. Estas evidencias, nos hacen optar por una investigación cuyo diseño permita un vasto alcance:

Figura 4.1: Factores para la decisión metodológica



Nos planteamos una investigación de tipo diagnóstico y el escenario empírico elegido es el ámbito educativo. Además de priorizar las investigaciones en el campo de la educación, por tratarse de un estudio desarrollado en el marco de la Facultad de Pedagogía, pensamos firmemente, que el mundo de la educación es el motor de cambio de las futuras sociedades. Si lo que queremos describir es el estado de integración de un colectivo de jóvenes con respecto a otros, hay que hacerlo desde un ámbito compartido y éste no es otro que la escuela. Entonces el punto de partida de esta investigación es establecer un diagnóstico y construir sus correspondientes prospectivas de cambio y mejora desde el contexto educativo.

Pero además, hemos determinado como contexto empírico principal el campo de la educación formal. Esta elección es plenamente intencional puesto que nos permite acceder a un escenario privilegiado para llevar a cabo un estudio de estas características por las siguientes razones:

- Es un entorno cotidiano de la juventud de entre 14 y 18 años.
- Es un espacio de convivencia natural para estos jóvenes.
- Es un lugar neutral.
- Es donde confluyen naturalmente el mayor número de estos jóvenes.
- Es un espacio heterogéneo en que encontramos una gran diversidad de personalidades, caracteres, culturas, tendencias, etc.
- Es un lugar en que el acceso está más garantizado que en otros por diferentes causas administrativas.
- Constituye uno de los principales agentes sociales interesado en conocer aspectos más profundos del alumnado.

Por todas estas razones, pensamos que la escuela y concretamente los institutos de educación secundaria, son el escenario ideal de esta investigación.

Una vez establecido el contexto de investigación, procedemos a determinar la metodología que es un paso fundamental para el proceso de investigación, ya que las características del proceso elegido marcan la manera de buscar las respuestas al problema planteado¹²¹. En el campo de la investigación educativa existe una amplia diversidad metodológica que responde a las características peculiares del objeto de investigación. En nuestro caso, el objeto de estudio, es decir; nuestra realidad educativa, nos viene dada y por lo tanto los datos ya existen y nuestro acercamiento sirve para analizar objetivamente esta realidad. Así pues, nos situamos en una orientación cuantitativa y nuestra concepción es objetivista. Queremos explicar la realidad a través de un análisis objetivo tomando los fenómenos como objetos que se pueden aislar, observar, analizar y explicar.

El diseño cuantitativo (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003) es un esquema o plan que recoge los pasos que realizará quien investiga, cómo alcanzará los objetivos y cómo abordará el problema planteado. Para ello, el diseño tiene en cuenta las variables implicadas en el problema, el número de grupos e individuos de cada grupo, cómo asignarlos a cada grupo, la observación de la variable dependiente y el análisis estadístico. En la actualidad se considera que el método cuantitativo más adecuado de acercamiento a la realidad es el *ex post-facto* donde quien investiga selecciona grupos naturales sin intervenir en su manipulación. La clasificación de las investigaciones *ex post-facto* son.

¹²¹ Para el desarrollo metodológico, seguimos un proceso de revisión bibliográfica paralelo al que seguimos con la construcción teórica. La información recogida se encuentra en el Anexo 4.1: Fichas sobre metodología.

Tabla 4.3: Clasificación de investigaciones cuantitativas

Objetivo general	Investigación	Tipo de estudio
Describir los fenómenos	Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de desarrollo, longitudinales, transversales y de cohortes • Estudios por encuestas • Estudios observacionales
Relacionar y predecir valores de fenómenos	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios correlacionales • Estudios predictivos
Explicar relaciones de causalidad entre fenómenos	Comparativo-causal	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios comparativo-causales

Fuente: Adaptación de Torrado (2003: 232)

De entre todos estos estudios, nos centramos en el que tiene por objetivo la descripción de los fenómenos. Las investigaciones descriptivas como afirma Kerlinger...

“... gran parte de la investigación que se realiza en psicología, pedagogía, antropología y ciencias políticas pertenece a este tipo de investigación que representa la búsqueda empírica sistemática, en la que el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones” (Kerlinger, 1984: 268).

El estudio *ex post facto* propone una vía de aproximación al conocimiento del fenómeno objeto de estudio, manteniendo el máximo respeto a la situación natural y sin orientarse al conocimiento de variables independientes explicativas del fenómeno, sino al fenómeno propiamente dicho, en su descripción y caracterización.

Pese a sus limitaciones¹²², este tipo de investigaciones se utiliza en psicología, sociología y pedagogía, simplemente porque en estas disciplinas abundan los problemas que no pueden ser investigados experimentalmente. Este es el caso del fenómeno de la integración de la juventud de origen magrebí en nuestro contexto. Pretendemos describir su estado de integración con el fin de obtener información básica, que nos permita aportar conocimiento sustancial y, avanzar así, en el campo de las relaciones surgidas de la convivencia entre individuos de origen distinto. Los estudios descriptivos, buscan:

“... describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo, una vez producido” (Echevarría, 1983).

Colás (1992), añade que su principal objetivo consiste en describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comparable. Pretenden narrar un fenómeno, su estructura y sus características, sin llegar a una explicación de los mismos y por tanto tienen un carácter exploratorio.

En educación, los estudios descriptivos constituyen una vía de investigación cuantitativa, que trata de realizar retratos precisos sobre fenómenos educativos. Este tipo de estudios, depende en gran medida de la capacidad técnica de recoger datos sobre el objeto de estudio (Mateo, 2004: 198). Dentro de los estudios descriptivos y aunque no existe un acuerdo unánime de su clasificación, seguimos la ordenación que distingue entre los estudios de desarrollo, los estudios de encuesta y los observacionales (To-

¹²² Kerlinger describe las limitaciones de la investigación *ex post facto* a través de tres elementos: 1) la incapacidad de manipular las variables independientes, 2) la impotencia para hacer la asignación aleatoria y 3) el riesgo de hacer interpretaciones impropias cuyo peligro es que es posible que existan muchas explicaciones de eventos complejos (Kerlinger, 1984:276).

rado, 2004: 233). De éstos, nos parece que la forma más adecuada para dar respuesta a los objetivos planteados, es a través de una investigación por encuesta que es la que sirve para establecer “lo que existe” y está destinadas a determinar la naturaleza de un estado de cosas real (Travers, 1971: 238).

Kerlinger conceptualiza los estudios por encuesta y define:

“La encuesta estudia poblaciones (llamadas también universos) grandes y pequeñas, mediante la selección y análisis de muestras, para descubrir la frecuencia, distribución e interrelaciones de las variables sociológicas y psicológicas” (Kerlinger, 1984: 289).

Y añade que los investigadores que las utilizan se interesan por la valoración de poblaciones enteras de gente, pero que rara vez las estudian en su totalidad, obviamente, sino que analizan sus muestras representativas. Es a partir de estas muestras, que se deducen las características del universo de población definido. Reconoce que el estudio de muestras, a partir de las cuales se hacen inferencias sobre la población, es necesario debido a las dificultades que supone el estudio de una población completa y que con frecuencia las muestras aleatorias suministran la misma información que el censo total a un costo mucho menor, con mayor eficacia y en ocasiones con mayor exactitud (Kerlinger, 1984). De acuerdo con Garza la investigación por encuesta:

“Se caracteriza por la recopilación de testimonios, orales o escritos, provocados y dirigidos con el propósito de averiguar hechos, opiniones y actitudes” (Garza, 1988: 183).

En el campo de la educación, encontramos un buen aliado metodológico en los estudios por encuesta gracias a su carácter directo. Buscan la obtención de datos sobre las características del alumnado y del profesorado, las opiniones que se tienen sobre determinados temas de interés, además de todo tipo de información cuantitativa. Se basan en la recogida de información a través de preguntas a una muestra de personas, para obtener unos resultados que permitan hacer estimaciones válidas para toda la población, que se realizan una vez obtenida la información sobre el mundo social y/o personal a través de relacionar las diferentes características o variables analizadas.

Como apuntan Buendía, Colás y Hernández (1998), la utilización de las investigaciones por encuesta presenta ventajas en las siguientes situaciones:

- Cuando se quieren generalizar los resultados a una población definida, por ser el número de elementos que forman la muestra mayor al de otras metodologías¹²³.
- Cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales o por problemas económicos.
- Cuando se quieren recoger informaciones subjetivas (opiniones, creencias o actitudes) de un gran número de sujetos porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos.

En esta misma línea, Anguera y otros (1998), enumeran las razones por las que suele ser conveniente utilizar el método de encuestas en la investigación social:

- El tiempo y el coste requeridos impiden al investigador recoger datos de la población completa.
- El muestreo probabilístico en que se basa, garantiza la representatividad de la muestra y permite estimar el grado de precisión de los datos obtenidos y la validez externa de los mismos.

¹²³ Las autoras apuntan que en este caso el desfase producido entre la muestra seleccionada y la población definida es menor (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 120).

- El método suele ir asociado con procedimientos de medida estandarizados y consistentes para todos los sujetos, lo que garantiza la comparabilidad de las observaciones.
- Datos con el mismo grado de seguridad y de validez, difícilmente estarían disponibles a través de otras fuentes.

No obstante, no todo es tan positivo y resulta que las ventajas en otras metodologías son las limitaciones en las investigaciones por encuesta. Un ejemplo de ello es la debilidad de los diseños para demostrar relaciones causales, además de la imposibilidad de contabilizar los factores contextuales, los cuales pueden alterar la conducta del sujeto (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 121).

Kerlinger añade que la información obtenida por encuesta normalmente no llega al fondo de la cuestión; la extensión de la información buscada suele lograrse en detrimento de la profundidad. Otra deficiencia es de índole práctica; la encuesta requiere tiempo y dinero y en una encuesta grande, a veces transcurren meses antes de verificar una sola hipótesis.

Los estudios por encuesta responden a una finalidad descriptiva específica que a menudo se convierte en un primer acercamiento a la realidad. El objetivo principal es describir y/o relacionar características personales con ciertos ámbitos. Propiamente, según Cohen y Manion (1990), las encuestas reúnen los datos en un momento particular con la intención de:

- Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- Identificar normas o patrones con los que se puede comparar las condiciones existentes.
- Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

El método por encuesta suele presentar dos características distintivas; por un lado, la recogida de datos se basa en la formulación de preguntas a personas que poseen la información y son capaces de comunicarla, y por otro, pretende estimaciones de las conclusiones que se destinan a la población en general, a partir de los resultados obtenidos en una muestra (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996).

Además de estas características particulares, las básicas son:

- La información obtenida es indirecta y puede no reflejar la realidad (tenemos que comprobarlo).
- Recoge aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes, etc.) de forma estructurada, y sus respuestas se codifican y cuantifican para examinar después, mediante técnicas estadísticas, las relaciones entre ellas.

Por todas estas particularidades implícitas, es importante eliminar en lo posible los errores que puedan darse, tanto en la elección de la muestra como en la medición de los datos.

Esencialmente, la encuesta consiste en formular preguntas directas a una muestra representativa de sujetos, a partir de un protocolo previamente elaborado. Las variedades que puede presentar un estudio por encuesta son:

- La encuesta personal mediante cuestionario permite un alto porcentaje de respuestas, resuelve mejor temas más complicados, obtiene mejores respuestas y permite recoger información complementaria; pero también es más cara, de difícil acceso y precisa entrevistadores, que procurarán producir los menores efectos negativos en los entrevistados.
- La encuesta telefónica es más barata, se realiza en menos tiempo, accede a más escenarios y permite mayor control; pero no incluye a las personas sin teléfono, no se ve a la persona entrevistada, exige a ésta mayor esfuerzo de memoria y retención, no recaba información suplementaria y reduce el cuestionario.
- La encuesta por correo alcanza todas las áreas geográficas, es barata y permite reflexión y privacidad en las respuestas; pero tiene un elevado porcentaje de no-respuesta, no se sabe totalmente quién contesta el cuestionario y limita la eficacia de las preguntas de control (Gómez 2005).

El diseño de un estudio por encuesta implica tres prerequisites específicos: detallar la finalidad exacta de la investigación; delimitar la población sobre la que se va a centrar; y determinar los recursos disponibles. Es preciso establecer la finalidad general de la investigación, para posteriormente identificar y articular los temas subsidiarios- subdimensiones- que se relacionan con el objetivo central y, finalmente debe proceder a la identificación y articulación de estos temas y a la formulación de las necesidades específicas de información relacionadas con cada uno de los temas. A continuación, debe detallarse la población a quien se dirige la investigación. Este paso afecta a las decisiones que se deben tomar sobre la muestra y sobre los recursos. A menudo, los criterios por los que se especifican las poblaciones son difíciles de hacer operativos¹²⁴. Al tomar decisiones sobre los recursos, se debe hacer un análisis exhaustivo de los disponibles; y en el diseño es importante tener en cuenta tanto los costes monetarios como los costes indirectos. Los primeros suponen determinar una partida presupuestaria suficiente para costear todo el proceso de la investigación, contando con los imprevistos que puedan surgir. Los costes indirectos, son más difíciles de controlar ya que se trata de aquellos derivados de la inversión de tiempo.

3. Diseño y fases de la investigación

Desde el enfoque cuantitativo, el diseño de la investigación juega un papel decisivo y de hecho, la calidad de una investigación cuantitativa está relacionada con el grado de aplicación del diseño tal y como previamente estaba preestablecido (Bisquerra y Sabariego 2004: 120).

Después de la descripción del método que nos parece más adecuado para desarrollar esta investigación, concretamos la manera práctica de responder a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos propuestos. Veamos pues, el diseño de la investigación aplicado al contexto particular de nuestro estudio que sigue el proceso típico de una investigación por encuesta:

-
1. Teoría de partida: formación teórica en el área de investigación
 2. Definición de objetivos
 3. Recogida de información
 - Establecer dimensiones: redactar cuestiones
 - Definir características muestrales: seleccionar muestra
 - Definir características contextuales: elección del método encuesta
 4. Diseñar el tipo de cuestionario
 - Formación de encuestadores
 - Encuesta piloto
 - Preparar carta de presentación
 5. Características técnicas
 6. Modificaciones del cuestionario
 7. Encuesta principal
 8. Codificación y sistematización de la información
 9. Tabulación y análisis
 10. Redacción de conclusiones
 11. Integración en el marco teórico

Figura 4.2: Diseño de investigación adaptada al contexto de estudio
Fuente: Adaptación de Buendía, Colás y Hernández (1998: 121)

¹²⁴ Aunque este aspecto será tratado con más detalle posteriormente en el capítulo 6, hay que reconocer que la selección y la depuración de la muestra ha sido un arduo camino.

Nos planteamos el diseño de nuestro estudio en función de tres partes - idea de la investigación, desarrollo de la investigación y conclusión de la investigación- que a continuación detallamos en forma de fases con sus correspondientes actividades:

Tabla 4.4: Fases de la investigación

Diseño general	Fases	Actividades
Tema de la investigación	1ª. Elaboración conceptual y metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y selección de las fuentes documentales y bases de datos sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Localización de antecedentes - Aspectos de contexto - Conceptos específicos del tema de investigación • Revisión y análisis de las fuentes documentales • Sistematización de las fuentes seleccionadas a partir de la elaboración de fichas • Redacción de los capítulos del marco teórico a partir de las lecturas realizadas • Identificación de las variables de estudio • Elaboración de la tabla de especificaciones para la construcción del cuestionario • Planificación de los fundamentos metodológicos del estudio empírico
Desarrollo de la investigación	2ª. Diseño y aplicación del cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y diseño del cuestionario • Examen de las distintas versiones del cuestionario • Validación del cuestionario mediante juicio de expertos • Revisión y ajuste del cuestionario • Aplicación piloto • Revisión y ajuste de contenidos y aspectos técnicos del cuestionario • Aplicación definitiva del cuestionario • Realización de las entrevistas informales • Codificación y vaciado de datos en el programa SPSS • Análisis de datos • Extracción de contenidos principales
Conclusiones de la investigación	3ª. Análisis, sistematización y conclusión del informe de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de resultados a la luz del marco teórico • Discusión y prospectiva • Redacción y ajuste del informe de investigación

1ª Fase: Elaboración conceptual y metodológica

En la primera fase de la investigación llevamos a cabo las tareas de revisión de la literatura cuyo resultado da lugar a la construcción del marco teórico y a la consecuente orientación de la interpretación de los datos recogidos.

Las tareas de revisión documental, pese a que se realizaron durante todo el proceso de investigación, tienen su momento más intenso en los inicios del mismo. Fundamentalmente, se basa en la lectura y reflexión entorno a la bibliografía existente accediendo a libros, capítulos de libros, artículos, documen-

tales, vídeos, prensa¹²⁵ y toda clase de documentos que nos permiten elaborar el marco teórico.

La búsqueda documental tiene lugar en diferentes etapas o momentos del proceso de investigación. Inicialmente se parte de la elección de una serie de conceptos clave, cuyo proceso de consulta en diferentes bases de datos y centros documentales da como resultado los descriptores generales de búsqueda. Así pues, originariamente, se toman los tres conceptos básicos de esta investigación, a saber: Integración, Inmigración y Juventud. A medida que se va avanzando en la investigación, se cuenta con nuevos centros de interés terminológicos. De esta manera, sumando conceptos y cruzándolos estratégicamente, se llega a una combinación adecuada de descriptores que nos permite acceder a un número razonable de documentos tipo: artículos, capítulos de libros, libros, conferencias, etc. relevantes para la investigación. A continuación, recogemos el proceso de acotación documental con el detalle del conjunto de descriptores utilizados y los lugares en los que se ha hecho la búsqueda documental:

Tabla 4.5: Proceso de acotación documental

Momento	Términos	Combinación terminológica	Búsqueda
1ª Acotación documental	Integración Inmigración Juventud Marruecos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bibliotecas universitarias
2ª Acotación documental	Integración Inmigración Juventud Políticas Marruecos	Inmigración- Mediterráneo Integración- jóvenes Integración- inmigrantes Inmigración- jóvenes Políticas- integración Políticas- inmigración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases de datos ▪ Bibliotecas universitarias ▪ Centros y asociaciones
3ª Acotación documental	Integración Inmigración Juventud Ciudadanía Status Proceso	Integración- ciudadanía Inmigración- ciudadanía Ciudadanía- status Ciudadanía- proceso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases de datos ▪ Buscadores ▪ Bibliotecas universitarias ▪ Bibliotecas especializadas
4ª Acotación documental	Ciudadanía Competencias Participación Identidad	Competencias- ciudadanas Participación- ciudadanía Identidad- ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centros de documentación especializados ▪ Bibliotecas

Paralelamente al establecimiento de los descriptores, tenemos en cuenta una serie de criterios básicos para la selección de los principales documentos¹²⁶ consultados:

- Idioma: catalán, castellano, francés, inglés o portugués.
- Temporalidad: referencias publicadas preferentemente desde el año 1990 en adelante¹²⁷.

¹²⁵ Cabe destacar el elevado número de notas de prensa, artículos de opinión, reportajes y entrevistas de diferentes medios de comunicación, que hemos utilizado a lo largo de todo el proceso de investigación tanto para la elaboración del planteamiento teórico como para la justificación de la investigación. Hecho que se explica porque el tema de la integración de jóvenes de origen extranjero, es actualmente, una temática altamente mediática (Ver apartado 9 del Anexo 4.2: Fichas sistematización Marco Teórico).

¹²⁶ Pese a que en toda investigación se analizan muchos más documentos de los que posteriormente se utilizan, aquí recogemos los documentos más relevantes.

¹²⁷ Cabe matizar que pese que se ha intentado cumplir con este criterio, en ciertos momentos hemos precisado recurrir a fuentes anteriores.

- Relevancia: se tuvo en cuenta el aporte substancial de la referencia, independientemente del año de publicación.
- Novedad: se buscaron, en la medida de lo posible, referentes que aportasen nuevas perspectivas sobre la temática.

La información encontrada relevante para la conceptualización del tema, se ordena a través de un sistema de fichas¹²⁸ de elaboración propia, de manera que resulte eficaz a la hora de construir el marco teórico (Ver Anexo 4.2: Fichas de sistematización marco teórico).

La localización de la bibliografía se hace a través de diferentes fuentes de información: primarias, secundarias y terciarias y se accede a ellas a través de la consulta en bibliotecas, centros de documentación especializados e instituciones dedicadas a las temáticas que nos ocupan de cuatro ciudades: Barcelona, Rabat, Toulouse y Lisboa¹²⁹. Ordenamos la revisión bibliográfica realizada en los siguientes grupos de documentos¹³⁰:

Bases de datos y redes:

- ERIC (Educational Research Information Center)
- REDINET (Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas)
- Teseo (Base de Datos de Tesis Doctorales leídas en Universidades Españolas)
- EURYDICE (Educational Information Network in the European Community)
- TDX (Tesis doctorals en xarxa)

Catálogos y documentos originales de centros universitarios:

- Universidad de Barcelona
- Universidad Autónoma de Barcelona
- UNED
- Catálogo Colectivo de Universidades de Cataluña (CCUC)
- Red Española de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)
- Faculté des Lettres et Faculté des Sciences de la Education Universisté Mohamed V (Rabat-Marruecos)
- Université Méditerranéenne en Sciences Sociales (Rabat- Marruecos)
- Université Toulouse 1- Arsenal (Francia)
- Université Toulouse Le Mirail. (Francia)
- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Centros especializados

- Institut Català d'Estudis Mediterranis (ICEM)
- IMED: Institut d'estudis de la Mediterrània

¹²⁸ La información básica recogida en las fichas contiene los siguientes elementos: referencia bibliográfica, idioma, localización, síntesis, observaciones y citas. Las fichas se crearon en Documentos Word y la clasificación de las mismas se hizo en relación a las siguientes áreas temáticas: Ciudadanía, Globalización, Inmigración, Integración, Juventud, Mediterráneo, Políticas, Conferencias y Prensa.

¹²⁹ La búsqueda documental en estas tres ciudades extranjeras se hace a partir de las tres estancias breves en el extranjero financiadas por la propia Universidad de Barcelona que hemos presentado en la introducción de este estudio.

¹³⁰ Extraemos la idea de organización de las fuentes consultadas de la tesis de Núria Fuentes titulada: "Procesos de integración sociofamiliar adopción internacional" presentada en el Departamento MIDE en 2007 (Capítulo 7, Pág. 441).

- Nou Barris Acull
- Association Marocaine des Etudes et des Recherches sur les Migrations (AMERM)
- Fondation Hassan II pour les Résidents Marocains a l'Etranger
- Centre d'Etudes et de Recherches sur la Demography CERED
- Centre Jaques Bergue de Recherches en Sciences Humaines et Sociales
- Fondation du Roi Abdul Aziz Al-Saoud pour les Etudes Islamiques et les Sciences Humaines de Casablanca (Marruecos)
- Groupement d'Etudes et Recherches sur la Méditerranée
- Association pour l'Étude des Migrations
- Centre de Documentation du Centre Interdisciplinaire d'Etudes Urbaines (CIEU)
- Group d'Étude Pour l'Europe de la Culture et de la Solidarité (Université René Descartes- Paris 5)
- Centre Interdisciplinaire de Recherches Urbaines et Sociologiques
- Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales
- Centro de Estudos Migrações e Relações Internacionais
- Centro de Investigação e Desenvolvimento Amílcar Cabral

El resultado de toda esta tarea de revisión documental, es la redacción de los capítulos que constituyen el marco teórico de esta investigación. El marco teórico o conceptual tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. Se trata de integrar el problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos relativos al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útil a nuestra tarea (Sabino, 1996).

Así pues, en el marco teórico, recogemos las ideas básicas que forman la base para los argumentos que defendemos. Fruto de la dirección que toma la revisión documental y a raíz de la suma de antecedentes que encontrados, definimos tres grandes bloques que van de lo más general a lo más concreto. Partiendo de la descripción del profundo antagonismo entre el Norte y el Sur (geográfico y social), abordamos el fenómeno de la inmigración actual pasando del caso de España al caso de la inmigración magrebí en Cataluña. Una vez establecido el marco general, analizamos las diferentes respuestas que a nivel político se dan ante la necesidad de integración de las poblaciones inmigrantes. A continuación, nos adentramos en el cuerpo esencial de la fundamentación teórica y nos centramos en el concepto de integración. A partir de su revisión terminológica, llegamos a la determinación de que la integración es un proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se convierten en participantes activos del lugar receptor y que la condición indispensable para poder hablar de integración de la población inmigrante, es el reconocimiento de su condición de ciudadano. Con esto, destacamos las dimensiones necesarias para el proceso de integración, llegando así a la definición de todos los elementos integrantes de estas dimensiones. Finalmente, nos centramos en el contexto juvenil y la integración de jóvenes de origen inmigrante y nos preocupamos por entender un contexto especial que además de la idiosincrasia de las edades, presenta características específicas determinadas por el elemento multicultural.

Una vez desarrollado el marco teórico que nos permite la identificación de las variables de estudio que dan lugar a la elaboración de la tabla de especificaciones para la construcción del cuestionario aplicado, planificamos los fundamentos metodológicos del estudio empírico presentados anteriormente.

2ª. Diseño y aplicación del cuestionario¹³¹

Esta fase se centra en el estudio empírico y el trabajo de campo, y es el momento de diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información. Para ello, se llevan a cabo las siguientes actividades:

1. Planificación y diseño del cuestionario.
2. Examen de las distintas versiones del cuestionario.
3. Validación del cuestionario mediante juicio de expertos.
4. Revisión y ajuste del cuestionario.
5. Aplicación piloto.
6. Revisión y ajuste de contenidos y aspectos técnicos del cuestionario.
7. Aplicación definitiva del cuestionario.
8. Realización de entrevistas informales.
9. Codificación y vaciado de datos en el programa SPSS.
10. Análisis de datos.
11. Extracción de contenidos principales.

3ª. Fase: análisis, sistematización y conclusión del informe de investigación¹³²

En la última fase de la investigación, se procede al cierre del trabajo realizado, reflexionando sobre los resultados obtenidos y estableciendo relaciones conceptuales, interpretaciones y conclusiones finales. Aquí se incluyen las siguientes actividades:

1. Interpretación de resultados a la luz del marco teórico.
2. Discusión y prospectiva.
3. Redacción y ajuste del informe de investigación.

4. Técnicas de recogida de información

Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos dos tipos de técnicas con las que recogemos la información; el cuestionario como instrumento principal y el diario de tesis y las entrevistas informales como estrategias complementarias¹³³.

4.1. Instrumento principal

El cuestionario es la principal técnica utilizada para la realización del diagnóstico de este estudio. Como hemos visto en el apartado Metodología de investigación, llevamos a cabo una investigación por en-

¹³¹ En este apartado nos limitamos a enumerar las actividades contenidas en esta fase, puesto que en capítulos posteriores se expone extensamente el desarrollo de esta fase.

¹³² Remitimos a capítulos posteriores para ver el desarrollo de esta fase.

¹³³ Pese a que la fuente principal de recogida de datos ha sido el cuestionario, hemos contado con dos estrategias complementarias a través de las cuales hemos podido confirmar ciertos datos obtenidos a partir del cuestionario. Aunque el diario reflexivo no es propiamente un sistema de registro de información, en nuestro proceso de investigación, se ha acabado convirtiendo en un instrumento para el seguimiento del mismo proceso, constituyéndose así como una estrategia de recogida de información que nos sirve para valorar la rigurosidad del estudio.

cuesta a través de un cuestionario¹³⁴.

“Se trata de un procedimiento para la obtención de información cuyo propósito es “medir” las variables de interés de un modo objetivo, asignándoles números o indicadores empíricos a través de la clasificación o la cuantificación para acotar bien los fenómenos” (Sabariego, 2004:150).

Es uno de los instrumentos más utilizados en diseños de corte diagnóstico puesto que, entre otras cosas, permite recoger información en un tiempo relativamente breve. Básicamente, consiste en una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito; se trata de una descripción que busca conocer las características de una población determinada, sus opiniones, etc. (Gómez, 2006).

A continuación enumeramos las características básicas de un cuestionario:

- Es un procedimiento de investigación.
- Es una entrevista altamente estructurada.
- Consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.
- Presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos.
- El sujeto que responde proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.
- Presenta la desventaja de que quien contesta responda escondiendo la verdad o produciendo notables alteraciones en ella. Además, la uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada de forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Para elaborar un cuestionario, primeramente, hay que tener en cuenta su revisión. Se debe comprobar que el contenido y la forma son asequibles a las personas que han de responder; que la redacción de las cuestiones sea breve y concisa; que esté orientado hacia cuestiones cuyas respuestas sean fáciles de averiguar y no precisen opiniones de los demás; que no induzca a respuestas equívocas; que trate cuestiones que las personas destinatarias piensen que merece la pena investigar; que estimule a la persona encuestada a aportar aspectos que puedan enriquecerlo; y que exista el compromiso con la persona encuestada de facilitarle una copia de los resultados si así lo desea. Para que se puedan cumplir estos requisitos, se debe diseñar el cuestionario con una estructura adecuada, esto es; con un diseño claro y simple con recuadros para cada respuesta y con instrucciones claras. Estos elementos son, en definitiva, los incluidos en las fases de elaboración de un cuestionario:

Tabla 4.6: Fases de elaboración del cuestionario

Etapas	Objetivos
Preparación (Pre- encuesta)	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación del objetivo • Determinación del campo de estudio • Planificación de su realización
Elaboración primera del cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de preguntas • Decisión de la presentación

¹³⁴ En este apartado, simplemente hacemos una descripción general de las técnicas utilizadas; la elaboración del cuestionario la detallamos en el siguiente capítulo.

Aplicación piloto (Pre- test)	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y comprobación de la eficacia • Detección de deficiencias
Elaboración definitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación para la aplicación definitiva • Preparación del análisis
Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de la información
Explotación	<ul style="list-style-type: none"> • Decisión del tipo de análisis de datos
Presentación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción del informe

4.2. Estrategias complementarias

Como se ha especificado, nos encontramos ante una investigación de corte diagnóstico cuyo enfoque es básicamente cuantitativo. No obstante, gracias a las posibilidades que nos permite un diseño de investigación por encuesta como el presente, contamos también con otras estrategias de tipo más cualitativo que nos facilitan complementar cierta información obtenida a través del cuestionario, así como dotar de coherencia al proceso de investigación seguido. Se trata de un diario reflexivo y de entrevistas informales con profesores y otros agentes implicados en el proceso.

Pese a tratarse de dos técnicas de naturaleza bien diferenciada, las englobamos bajo el mismo grupo por su intencionalidad en esta investigación. Aunque las entrevistas informales nos sirven más para contrastar ciertas ideas encontradas en el cuestionario y el diario de tesis lo usamos para conferir rigor al proceso de investigación, son dos dimensiones cualitativas que nos permiten complementar la información. Decimos que se trata de estrategias cualitativas en tanto que se refieren a procesos interactivos, cuyo objetivo es registrar datos con detenimiento sobre el escenario objeto de interés (Sabariego, 2004: 151). Las características de las estrategias de tipo cualitativo son:

- La adaptabilidad al contexto de estudio. Los datos cualitativos se recogen en situaciones naturales en las que el investigador dispone de accesibilidad para obtener información simultánea de múltiples fenómenos y desde diferentes perspectivas.
- El carácter continuo, no puntual, a lo largo de todo el proceso de investigación. Los datos se recogen, se analizan y se interpretan con una perspectiva de proceso.
- La interactividad. Son procesos relacionales e interactivos entre el investigador y los investigados.
- La naturaleza cualitativa con carácter narrativo densa en significados e interpretaciones personales sobre la realidad estudiada.

Las entrevistas

La entrevista facilita una interacción oral directa entre individuos, que permite recoger información sobre hechos y aspectos subjetivos de las personas: sus creencias y actitudes, opiniones y valores, sentimientos, ideas, etc., ofreciendo así una perspectiva interna del individuo. Con la entrevista, se pretende comprender más que explicar, maximizando así el significado de los fenómenos. Para desarrollar una entrevista adecuadamente se debe elegir el formato óptimo. Para Sandín (2001) las entrevistas se dividen en:

Tabla 4.7: Tipos de entrevistas

Crterios	Características
Según el grado de estructuración	Estructurada Semiestructurada No estructurada

Según el número de participantes	Individual Un grupo Diferentes grupos
Según el momento de su realización	Inicial, exploratoria o de diagnóstico De seguimiento o desarrollo Final

Fuente: Adaptación de las Tipologías de entrevistas de Sandín, M.P (2001)

Realización de las entrevistas¹³⁵

Nuestras entrevistas son de tipo informal, no estructuradas, individuales y de desarrollo. Se realizan sin un guión previo y se van construyendo a partir de las respuestas del “entrevistado” con el objetivo de conocer la opinión de algunos profesores, asesores LIC¹³⁶, coordinadores LIC, tutores de aulas de acogida, etc., de diferentes centros participantes (Ver Anexo 4.3: Seguimiento Coordinadores LIC SSTT, Anexo 4.4: Seguimiento Asesores LIC de centro y Anexo 4.5: Seguimiento Asesores LIC de IES de Áreas SSTT).

El núcleo de la entrevista versa en la opinión de los profesores, asesores LIC, coordinadores LIC, tutores de aulas de acogida, etc., acerca de la integración de los jóvenes de origen magrebí tanto en su centro, como en la sociedad en general y sobre otros conceptos cercanos al tema de interés de este estudio como son la cohesión social, la convivencia, los conflictos etc.

El momento de realización de estas entrevistas se produce durante el proceso de acceso a la muestra para la aplicación del cuestionario. Al tratarse de entrevistas informales, no se hace un proceso de planificación de las mismas y se producen de forma espontánea a medida que establecemos contacto con los diferentes agentes educativos. Algunas de ellas se realizan en persona, aprovechando el encuentro para la planificación de la aplicación del cuestionario, otras se desarrollan por teléfono y algunas pocas por correo electrónico.

Como no son entrevistas previamente planificadas, sino que surgen espontáneamente en función de la dirección que la conversación va tomando, no se realizan grabaciones, sino anotaciones. De estas notas que se toman (esta información se encuentra en los anexos referentes a los seguimientos de aplicación: Anexos 4.3, 4.4 y 4.5) posteriormente se hace una recopilación de los momentos de las conversaciones en los que se refirieren a cuestiones como la integración, la cohesión social, la convivencia y los conflictos que de ella se derivan y otros temas afines que fueron analizados para la interpretación de los datos (Ver Anexo 4.6: Extracciones Entrevistas Informales). Esta información se utiliza para confirmar cierta información encontrada durante el análisis de datos.

El diario de tesis

Nuestro diario se basa en un diario reflexivo que surge en el marco del paradigma naturalista, y en el que, según apunta Gonzalo (2006) se incrementa la utilización de los documentos personales como instrumento para el conocimiento del pensamiento. En este instrumento se parte de la premisa de que el investigador tiene la capacidad de reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificarlas a través de sus propios actos.

Se trata de un sistema de registro propio de la situación natural, que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del investigador. Es un recurso narrativo que consiste en una descripción de los hechos sucedidos durante el proceso de investigación. En él se contemplan las decisiones de tipo metodológicas, apreciaciones personales, relaciones con el marco teórico y notas descriptivas/ inferenciales. Nuestro diario de tesis (ver Anexo 4.7. Diario de Tesis) se basa en la recogida de información durante las tutorías realizadas, tanto con las directoras del estudio, como con otros especialistas con cuyo asesoramiento se cuenta durante el proceso de investigación. En este diario, se sistematiza la in-

¹³⁵ Pese a que este capítulo es de tipo general y teórico, exponemos la realización de las entrevistas, puesto que como se trata de una estrategia secundaria, no tiene suficiente entidad como para abordarse en posteriores capítulos.

¹³⁶ Se trata del servicio de *Llengua i Cohesió Social* del que ya hemos hablado en el planteamiento teórico.

formación referente a los cambios, decisiones, compromisos, etc. producidos a lo largo de la investigación y pactados con las tutoras del estudio. Al finalizar cada encuentro, se procede a pasar la información al Diario de Tesis con el mismo orden de narración:

- Nº Tutoría.
- Personas asesoras.
- Fecha.
- Motivo de la consulta.
- Opiniones recogidas.
- Decisiones finales.
- Acuerdos y compromisos.

Una vez recogida la información este sirve como pauta de trabajo para poder corregir aquellos elementos del estudio que así lo exigen, o incorporar los nuevos componentes consensuados en los diferentes encuentros. Además, antes de cada tutoría, se procede a la revisión de las sesiones anteriores para poder ubicarse en el momento exacto del proceso de investigación.

La importancia de nuestro diario reside en dos elementos. Por un lado, nos sirve como mecanismo de seguimiento del proceso de investigación desarrollado. A partir de su lectura, se puede hacer un acompañamiento cronológico de todos los pasos seguidos en este estudio. En este sentido, el diario se convierte en un poderoso elemento de rigor científico, puesto que en él se puede comprobar que este estudio ha seguido un orden de investigación lógico y estructurado. Por otro lado, el diario de tesis ha supuesto un elemento trascendental en el proceso de formación de la investigadora y así, el hecho de narrar todos los pasos y decisiones, ya sean de tipo metodológicas o teóricas, representa un importante elemento formativo. Del contenido narrado en este diario, surge no sólo una tesis sino además, una investigadora. Una investigadora que ha aprendido de sus propios errores, que ha reflexionado sobre las idas y venidas, que ha aprendido a recibir aportaciones críticas, que ha interiorizado elementos del entramado de las relaciones tanto personales como profesionales y que, en definitiva, ha puesto una primera piedra en su carrera como investigadora.

5. Técnicas de análisis de datos

El análisis de datos llevado a cabo es básicamente cuantitativo, puesto que el principal instrumento de recogida de información utilizado es el cuestionario. En este apartado detallamos el proceso de análisis cuantitativo llevado a cabo y, posteriormente, describimos el proceso de categorización de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario que se ha hecho desde una dimensión cualitativa.

“El propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (Sabariego, 2004: 152).

Desde el enfoque cuantitativo, se aplican métodos estadísticos que permitan analizar los datos numéricos obtenidos para llegar a generalizar resultados. Este análisis lo realizamos por medio del paquete de programas SPSS (Statistical Package for Social Sciences) que constituye una aplicación estadística potente de la que se han desarrollado diferentes versiones desde inicios de los años setenta. En nuestro caso, trabajamos con la versión 15.0.

El análisis de datos realizado a partir del largo proceso de aplicación de los cuestionarios ha pasado por

diferentes fases. Al tratarse de una investigación de corte diagnóstico que basa sus resultados, primordialmente, en la información obtenida del cuestionario, procuramos que el análisis sea lo más exhaustivo posible, teniendo en cuenta tanto los conocimientos de partida sobre análisis cuantitativos, como los recursos de los que disponíamos.

Cabe reconocer que esta última etapa de la investigación ha sido una de las más formativas del proceso de este estudio. Pese a haber participado en otras investigaciones de corte diagnóstico y haber manipulado anteriormente datos cuantitativos, podríamos decir que los conocimientos previos sobre análisis de datos eran escasos. En este sentido, se ha hecho un gran esfuerzo de aprendizaje para poder sacar el máximo provecho de los datos de que disponíamos. Además, hemos contado con un grupo de expertos en análisis de datos cuya valiosa ayuda ha sido imprescindible tanto para el proceso y dirección que ha tomado nuestro análisis, como para el proceso de formación vivido durante esta etapa.

5.1. Pasos previos al análisis de datos

Nos parece importante recoger de forma narrativa todos los pasos dados para llevar a cabo el análisis de datos, pues, además de que así otorgamos la importancia merecida al análisis realizado en el proceso de investigación, se trata de un proceso formativo que queremos destacar.

a) Codificación del cuestionario

Para poder introducir los datos en el programa informático SPSS Versión 15.0, se decide previamente la codificación de cada ítem. Las decisiones tomadas al respecto son fruto de la observación de los patrones de respuesta de los encuestados y de la lectura de codificaciones de otros instrumentos cuantitativos¹³⁷, así como del asesoramiento de expertos. La codificación resultado de este proceso se expone en el Anexo 4.8: Codificación Cuestionario, mostrando cada indicador el ítem de cada modalidad del cuestionario, las posibles respuestas y el código asignado a cada una de ellas.

b) Depuración de la información

Una vez introducidos todos los casos en el paquete informático SPSS Versión 15.0, se contabilizan un total de 3.561 casos. Del total de cuestionarios, 3.090 corresponden a la modalidad A del cuestionario y 471 a la B¹³⁸. Para poder proceder con el análisis de datos, previamente se depura la matriz a partir de tres fases:

b.1) Depuración de los errores cometidos en la introducción de los datos

En este caso se solicita al programa informático la relación de frecuencias de todas las variables introducidas en la matriz de datos. En esta relación se encuentran todos los valores de cada variable, la frecuencia de cada uno de ellos y los casos sin respuesta. De esta operación se observan las anomalías existentes en los valores de las variables codificadas, es decir; aquellos valores ajenos al recorrido definido en la variable. Una vez detectados los casos se procede a la comprobación del origen del error y, si el error se debe al proceso de introducción de los datos, se procede a su localización y corrección posterior.

b.2) Depuración de los casos fuera del objetivo de estudio

Pese a que nuestro objetivo de estudio se centra en alumnos de los 14 a los 18 años de edad, se aplica el cuestionario a jóvenes que están por debajo o por encima de estos límites. Esto se explica por varias razones. Por un lado, porque en algunos casos, el cuestionario se aplica en Aules d'Accollida y éstas, en

¹³⁷ Se estudian diferentes investigaciones del grupo GREDI tales como el proyecto *La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO* (Proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en el Plan Nacional de I + D 2000-2003), el Proyecto *Estudi diagnòstic de les necessitats socioeducatives dels adolescents i joves nouvinguts a la ciutat de S. Boi de Llobregat* (2006- 2007) *Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca*. (Generalitat de Catalunya. AGAUR) y el proyecto *Ciudadanía intercultural: la mejora de la convivencia intercultural de jóvenes de 14 a 16 años del Municipio de Sant Boi de Llobregat mediante la participación en proyectos de aprendizaje-servicio*. Financiado por el Programa Nacional de Investigación Fundamental. Ministerio de Educación y Ciencia.

¹³⁸ Como ya exponemos en otros capítulos de la tesis, la modalidad A fue aplicada al alumnado no magrebí y la B, al alumnado de origen magrebí.

según qué centros, reúnen alumnado de diferentes cursos. Otro motivo es que a veces la aplicación depende del propio centro, y éstos aplican el cuestionario a cursos que no entran en nuestra petición. La última causa es que se aplica el cuestionario en algunos Ciclos Formativos y éstos reúnen a alumnos de edades más elevadas.

En esta segunda fase, se eliminan un total de 48 cuestionarios en su mayoría de la modalidad B. Concretamente, 18 eran de la modalidad A y 30 de la B. La mayoría de los casos eliminados corresponden a alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 13 años de edad, aunque también se localizan casos de estudiantes de 20 a 24 años, que correspondían a niveles de Ciclos Formativos.

Decidimos no eliminar los casos de alumnos de 13 años (si éstos cursan 3º de la ESO) ni los de 19 años (si son de Bachillerato o Ciclos Formativos), puesto que son las dos edades que se encuentran inmediatamente antes y después de la edad seleccionada para nuestro estudio y generalmente, en 3º de la ESO se suelen cumplir los 14 años y en Bachillerato o Ciclos, los 19.

b.3) Depuración de protocolos

Además de las correcciones en la primera fase de la depuración, se encuentran errores ocasionados bien por la deficiencia en la recogida de la información, bien por la deficiencia de la cantidad y calidad de las respuestas. En este caso las posibilidades de corrección son imposibles, debido a la dificultad de contactar de nuevo con la fuente de información y por ello se procede a la eliminación de los casos con datos inconsistentes. Para ello, se producen dos procesos de eliminación. Por un lado, se eliminan cuestionarios ya introducidos en la matriz de datos y, por el otro, se eliminan 233 cuestionarios¹³⁹ aplicados previamente a su introducción en el programa informático, por haber detectado a priori que son claramente incompletos o erróneos¹⁴⁰.

El criterio establecido para la depuración en los dos casos tiene en cuenta alguna de las siguientes razones:

- a) falta de la mayoría de datos.
- b) falta de alguna de las páginas del cuestionario.
- c) falta de respuestas “coherentes”.
- d) casos en los que el alumnado había dibujado o escrito en el cuestionario, no permitiendo descifrar las respuestas.

Para proceder a su eliminación, se analiza cada uno de los casos para ver si la información que dan es significativa y coherente. Observamos que, en la mayoría de los casos eliminados, se dejan de cumplir las respuestas a partir de la mitad del cuestionario. Otro elemento observado es que algunos de estos casos analizados presentan datos inconsistentes y se deduce, claramente, una forma de responder “aleatoria”.

En el segundo proceso de eliminación de casos (los introducidos) se eliminan 15 cuestionarios. Analizando las características comunes de los cuestionarios de esta tercera fase, se encuentra que la mayoría de los casos de la modalidad B corresponden, por un lado, a jóvenes de menos de 14 años y, por otro, a alumnos con menos de un año de residencia, con lo que se deduce que su nivel de comprensión del catalán o castellano (se aplica tanto en catalán como en castellano según la demanda de cada centro) es bajo o nulo. Teniendo en cuenta nuestra perspectiva teórica en la que definimos la integración como un proceso, parece que estos informantes eliminados, por el poco tiempo que llevan residiendo en Cataluña, no nos aportarían información relevante al respecto de su integración.

Asimismo, se observa que los casos de la modalidad A eliminados son, en su mayoría, de procedencia extranjera y de habla no hispana, con lo que también podemos deducir que, en estos casos, el elevado

¹³⁹ Cabe señalar que este conjunto de casos no está contabilizado en los 3.561 cuestionarios que hemos presentado al inicio de este apartado, puesto que estos cuestionarios nunca llegaron a ser introducidos.

¹⁴⁰ De esta manera, nos ahorramos el tiempo de introducción.

índice de no respuestas puede deberse a la falta de comprensión lingüística.

c) Descripción de la muestra

Esta primera fase del análisis consistió en describir la muestra de estudio. Para ello, se procede a un análisis exhaustivo de cada variable a partir del cálculo de su distribución en una tabla de frecuencias. De este análisis surge la caracterización de la muestra y la creación de los perfiles de casos que emergen de tal descripción.

Para narrar las características de la muestra de estudio, tenemos en cuenta la tabla de especificaciones de los datos de identificación que recordamos a continuación:

Tabla 4.8: Tabla de especificaciones de los datos de identificación del cuestionario

Indicadores	Ítems
IES/Centro	No numerado
Ciudad/Pueblo	No numerado
Nivel	No numerado
Curso	No numerado
Sexo	No numerado
Edad	No numerado
Nacimiento	No numerado
Origen familia	No numerado
IES/Centro	No numerado
Ciudad/Pueblo	No numerado
Nivel	No numerado
Curso	No numerado

De la agrupación de los diferentes datos que obtenemos del cuestionario, surgen los siguientes apartados que son el guión seguido de presentación¹⁴¹:

- Distribución geográfica.
- Sexo, edades y cursos.
- Procedencia del alumnado.
- Tiempo y lugares de residencia.
- Usos idiomáticos.

d) Exploración general

Una vez descrita la muestra, procedemos a la exploración general como paso previo a la decisión analítica que a aplicar. Para ello, se relacionan ciertas variables con otras y así podemos localizar elementos que nos llamaban la atención para poder decidir qué rumbo analítico seguir. Además de esta decisión de tipo analítica, esta fase nos permite detectar aquellas variables de identificación que pueden ser agrupadas, para posteriormente relacionarlas con el resto de dimensiones.

Así pues, se confeccionan un conjunto de tablas de contingencia que nos permiten, no sólo describir los fenómenos que estudiamos sino también su explicación. Para poder establecer una relación causal entre las variables, seguimos el criterio de exponer las variables dependientes en las filas y las independientes en las columnas (Cea D’Ancona, 2001: 334).

5.2. Primer nivel de análisis

El primer nivel de análisis es descriptivo. Para esta parte del análisis exploramos todas las variables de estudio a partir de la extracción de sus frecuencias generales y organizamos los datos teniendo en cuenta

¹⁴¹ La caracterización de la muestra está desarrollada en el sexto capítulo.

ta los indicadores a los que dan respuesta. Para ello, se sigue el orden de la tabla de especificaciones y se analizan los datos por cada indicador:

Tabla 4.9: Tabla de especificaciones del cuestionario

DIMENSIONES	INDICADORES
Ciudadanía como Status	Percepción de la ciudadanía como status
Ciudadanía como Proceso	Competencias Comprensión de la democracia Conocimiento de la diversidad Valores de la ciudadanía Solidaridad Aceptación de la diferencia Reconocimiento mutuo Nivel y forma de organización
	Participación Experiencia General Instituto Convivencia i relaciones
	Identidad cívica- cultural Sentimiento de pertinencia general Sentimiento de pertinencia cívica Identidad étnico- cultural

5.3. Segundo nivel de análisis

De la observación de las operaciones contenidas en el primer nivel de análisis, se derivan un conjunto de suposiciones que son las que nos marcan la dirección del segundo nivel de análisis. En este segundo nivel de análisis desarrollamos inferencias sobre las relaciones entre diferentes variables y elaboramos la interpretación de los datos. Este segundo nivel de análisis contiene dos etapas diferenciadas:

a) Relaciones entre variables

Para poder establecer relaciones entre las variables de nuestro estudio hacemos dos tipos de operaciones generales. Por un lado tratamos de establecer comparaciones. En el caso de las variables cuantitativas comparamos medidas. Al tratarse todas ellas de variables que no cumplen la Ley Normal¹⁴², procedemos a realizar Pruebas No Paramétricas que nos permitan establecer distintas comprobaciones. En cuanto a las variables cualitativas, procedemos a comparar proporciones a través de las tablas de contingencia pidiendo al programa informático la prueba de Chi². Por otro lado, establecemos correlaciones que nos permitan ver si hay relación entre dos o más variables, es decir; ver si se produce variación conjunta (covariación) entre éstas. Para las variables cuantitativas realizamos Pruebas no Paramétricas y analizamos el coeficiente de correlación de Spearman y para las variables cuantitativas analizamos la Chi².

b) Árboles de clasificación

Para poder dar respuesta a uno de los objetivos básicos de esta investigación identificar los factores clave de la integración del colectivo magrebí es un aspecto fundamental; considerando tanto los factores que parecen indicar que este colectivo se sienta integrado en la sociedad catalana, como también poder identificar aquellos elementos clave que caracterizan a los jóvenes que identifican integrado a este colectivo.

¹⁴² Realizamos la Prueba de Kolmogorov-Smirnov y obtenemos que ninguna variable cumple la Ley Normal ($\alpha < 0,005$). y que por tanto, procedemos a realizar Pruebas No Paramétricas para establecer distintas comprobaciones.

Para ello, necesitamos de técnicas predictivas de minería de datos (Pérez y Santín, 2008) que nos permitan descubrir nuevas y significativas relaciones, patrones y tendencias de los resultados obtenidos en el cuestionario, centrándonos en los factores clave de la integración. Concretamente, de las técnicas predictivas posibles dentro de la Minería de Datos tenemos dos tipologías básicas, según (Pérez y Santín, 2008):

- Técnicas predictivas de clasificación ad hoc: son las que clasifican individuos u observaciones dentro de grupos previamente definidos. Un ejemplo son los árboles de decisión.
- Técnicas descriptivas de clasificación post hoc: son las que realizan clasificación sin especificación previa de los grupos.

La exploración que proponemos no responde a una clasificación previamente definida, así que, para el tratamiento de nuestros datos optamos por los Árboles de clasificación. Se trata de una técnica de clasificación ad hoc pues se ordenan individuos u observaciones dentro de grupos previamente definidos, y cuyo funcionamiento básico consiste en dividir las observaciones de grupos que difieren respecto una variable de interés (variable dependiente) (Pérez y Santín, 2008). Mediante diferentes índices y procedimientos estadísticos se determina la división más discriminante (1ª segmentación) de entre los criterios seleccionados (variables independientes) y se sigue el mismo proceso hasta que se decide o se satura la información. De esta forma, el análisis que proponemos es doble. Por una parte relativo a los factores para sentirse integrado, y por otra, los factores de identificar la integración:

1. Factores para sentirse integrado. Por una parte, identificamos una primera variable dependiente que es el sentirse integrado (Sentimiento de integración en el entorno), junto con las diferentes variables independientes relativas al resto de preguntas del cuestionario según el modelo de integración propuesto en el segundo capítulo teórico: competencias ciudadanas, participación y convivencia y identificación étnico- cultural.
2. Factores para identificar la integración. En un segundo momento, contamos con una variable dependiente que es el identificar a los demás como integrados (Valoración de la integración magrebí para los A), junto con el resto de variables independientes anteriormente citadas.

Para llevar a cabo ambos análisis, optamos por los Árboles CHAID (Chi-square Automatic Interaction Detector) que es un método exploratorio de análisis de datos útil para la identificación de las variables importantes y sus interacciones (Pérez y Santín, 2008: 627) para los dos tipos de factores que esperamos identificar.

5.4. Análisis cualitativo

Aunque el peso central del análisis se basa en el enfoque cuantitativo, también tratamos una parte cualitativa de los datos obtenidos mediante las preguntas abiertas que incluimos en el cuestionario (categorización de las preguntas abiertas) y mediante las entrevistas informales realizadas a diferentes agentes educativos.

Este tipo de análisis se lleva a cabo de forma flexible y abierta y facilita la clasificación de datos en función de unas categorías establecidas. Revuelta y Sánchez (2003), recurriendo a Miles y Huberman (1994: 12), consideran que las tareas desde este enfoque y teniendo en cuenta que los datos aparecen en forma textual, son:

- Reducción de datos: simplificar la información para hacerla más abarcable y manejable. Las tareas aquí comprendidas son las de categorización y codificación.
- Disposición y transformación de datos: conseguir un conjunto ordenado de información presentada en forma espacial a través de gráficos o diagramas que sea operativa y que permita resolver las cuestiones de la investigación.

a) Tratamiento de las preguntas abiertas del cuestionario

Las preguntas abiertas incluidas en la parte final del cuestionario tienen por objetivo conocer la opinión de los jóvenes sobre aspectos relacionados directamente con el fenómeno de la integración. Se trata de dos preguntas comunes a las dos modalidades, cuatro exclusivas para el alumnado de la modalidad A y cuatro exclusivas para la modalidad B. Para el análisis de estas preguntas se han seguido los siguientes pasos:

a.1) Selección de casos

Para seleccionar los casos, procedimos primeramente, a la separación de protocolos por cada Perfil 1 (Origen). A continuación, a la lectura de todos los casos de cada grupo y seleccionamos aquellos que tenían las respuestas cualitativamente más elaboradas y los que tenían respuestas diferentes a los de la mayoría. Posteriormente, leímos el resto de casos hasta que se saturó la información¹⁴³. El número de cuestionarios en el que se saturó cada grupo se recoge en el siguiente cuadro:

Tabla 4.10: Nº de saturación para cada grupo

Perfil 1	Nº Saturación
Perfil1.1: Autóctonos	35
Perfil1.2: Españoles	66
Perfil1.3: Latinoamericanos	33
Perfil1.4: Otros países	38
Perfil1.5: Magrebíes Asentados	38
Perfil1.6: Magrebíes Nuevos	31
Total	241

a.2) Transcripción de las respuestas

En esta fase procedemos a la transcripción textual de cada respuesta de los casos seleccionados. Para ello utilizamos un sistema de recogida en formato Excel en el que abrimos una hoja para cada modalidad y dentro de ella se recogen las respuestas de cada pregunta de todos los sujetos.

a.3) Categorización de las respuestas

Para la categorización de las respuestas analizadas analizamos en profundidad todas las respuestas de los alumnos y creamos categorías bajo las que englobar los diferentes tipos de respuestas teniendo en cuenta el planteamiento teórico presentado para este estudio. El análisis de las respuestas lo hacemos teniendo en cuenta la variable de Perfil 1 (Origen) puesto que nos parece que diferenciar la opinión de los alumnos al respecto de las diferentes preguntas en función del origen, nos puede ayudar a configurar el mapa de la situación real existente de los jóvenes

b) Tratamiento de la información obtenida de las entrevistas informales

Para el análisis de las entrevistas informales realizadas a diferentes agentes del contexto estudiado, seguimos un proceso mucho más flexible y no categorizamos las respuestas. Al tratarse de una entrevista informal sin estructura previa y por tanto, al no haber realizado las mismas preguntas a los entrevistados, no hemos seguido el mismo proceso de análisis que con las preguntas abiertas del cuestionario y la forma de utilización de dicha información ha sido más flexible recogiendo afirmaciones de las personas entrevistadas para contrastar o confirmar datos encontrados durante el proceso de análisis cuantitativo.

¹⁴³ Se satura la información en el momento en el que los datos se repiten y no aparecen nuevas respuestas.

6. Rigor científico

En el caso de nuestra investigación, al tratarse de un estudio por encuesta, hemos tenido en cuenta los criterios cuantitativos que en nuestro caso es el de validez¹⁴⁴.

La validez implica la precisión en la medida e indica el grado en que el instrumento genera información que está efectivamente relacionada con los aspectos medidos, específicamente aquello para lo cual ha sido diseñado. La validez puede ser externa e interna.

La validez externa hace alusión a la capacidad de generalización de las conclusiones del estudio de casos. Para la validez externa tenemos en cuenta tres elementos:

- Tamaño de la muestra: como veremos en el sexto capítulo, hemos analizado la información obtenida de 3.498 sujetos. Se trata de una muestra representativa y por tanto se da un reflejo fiel del conjunto de la población y los datos son generalizables.
- Validez de criterio: se produce cuando la información generada por el cuestionario es similar a la información generada por otras fuentes. En este sentido, tenemos consistencia de los resultados obtenidos de la comparación con otras investigaciones. Durante el proceso de análisis de datos, hemos confirmado resultados obtenidos en anteriores trabajos, tanto del grupo GREDI como de otras investigaciones.
- Validez de conformabilidad: se obtiene cuando los datos obtenidos son confirmados por otro mecanismo de obtención de datos. En nuestro caso logramos esta consistencia de las respuestas obtenidas a partir de procedimientos distintos, como es el caso de las entrevistas informales realizadas que confirman ciertos datos obtenidos mediante el cuestionario y mediante la información obtenida del análisis de árboles de clasificación.

La validez interna, por su parte, la obtenemos de siguientes elementos:

- Validez de contenido: representa la congruencia existente entre los aspectos considerados en el cuestionario y los aspectos teórico/conceptuales que fundamentan el objeto de estudio. Así, hemos incorporado elementos de validez de contenido en la fase de elaboración, haciendo que las preguntas del cuestionario se ajusten a los indicadores teóricos definidos. Los indicadores de la validez de contenido están en la rigurosidad del proceso de elaboración del cuestionario a través de su validación por jueces y de la aplicación piloto del mismo que presentamos en el siguiente capítulo. Además, la validez de contenido de nuestra investigación, recae en qué los resultados obtenidos dan respuesta a los objetivos por los que se ha elaborado.
- Congruencia de los resultados: se consigue a partir de que diferentes ítems aporten información coherente. En nuestro caso, hemos obtenido consistencia interna de las respuestas a través de relacionar diferentes preguntas del cuestionario y se ha observado consistencia en las respuestas obtenidas tal como demostramos durante el análisis de datos y su correspondiente exposición con ejemplos como las variables “conocimiento de la diversidad” y “conocimiento cultura magrebi” o “preferencias por grupos culturales” y “aceptación de la diferencia”.
- Validez de constructo: se refiere al grado de congruencia que existe entre las agrupaciones de respuestas que emergen del análisis de datos y la organización estructural de las preguntas del cuestionario. Está vinculada con la teoría y no es posible llevarla a cabo a menos que exista un marco teórico que soporte a la variable en relación con otras variables. Normalmente se obtiene por el análisis factorial pero en nuestro caso, obtenemos esta evidencia del diario de tesis que ha acompañado todo el desarrollo de la investigación y que permite

¹⁴⁴ En esta investigación no estudiamos la fiabilidad puesto que no podemos hacerlo técnicamente ya que el tipo de ítems incluidos en nuestro cuestionario no lo permiten.

probar hasta que punto el indicador y la definición operativa miden adecuadamente el concepto al que se refieren.

A modo de conclusión

En este capítulo presentamos el marco metodológico general de esta investigación. El planteamiento del problema viene encabezado por el interés por el concepto de integración y por la curiosidad por el mundo magrebí. Aterrizando ambos temas en nuestro contexto formulamos el problema de investigación y nos centramos en estudiar el estado de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. El interés por conocer el estado de integración del colectivo magrebí es relevante para caracterizar a uno de los colectivos mayoritarios de la comunidad autónoma catalana que no destaca sólo por su número, sino también por ser uno de los más castigados por los prejuicios que tanto han aumentado en los últimos tiempos. Si bien existen estudios sobre el concepto de la inmigración en general, son menos numerosos los estudios del fenómeno de la inmigración magrebí y además, no existe ningún diagnóstico exhaustivo del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña que estudie el fenómeno de la integración desde una doble perspectiva; la del propio colectivo de jóvenes de origen magrebí y la del resto de jóvenes.

Una vez detalladas las ideas que nos planteamos, puntualizamos una serie de dimensiones clave para el estudio de la integración y sus correspondientes preguntas que nos ayudan a centrar los objetivos de esta investigación. Presentamos los objetivos de investigación que nos llevan a dar respuesta a la finalidad de este estudio, y posteriormente, abordamos las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo esta investigación que responden a dos factores. Por un lado, a la falta de estudios diagnósticos exhaustivos sobre la integración de la juventud de origen magrebí en nuestro contexto y por otro, a la misma definición conceptual de integración que nos lleva a orientar la investigación hacia la descripción del fenómeno desde una doble perspectiva; la de los propios jóvenes de origen magrebí y la del resto de los jóvenes. Estas evidencias, nos hacen optar por una investigación cuyo diseño permita un vasto alcance: investigación cuantitativa *ex post facto* por encuesta.

A continuación entramos en el detalle de las fases para el desarrollo de la investigación. La primera corresponde a la elaboración conceptual y metodológica de la investigación, la segunda, al diseño y aplicación del cuestionario elaborado y la tercera fase, análisis, sistematización y conclusión de la información obtenida. Posteriormente, abordamos las técnicas de recogida de información. Para llevar a cabo esta investigación, hemos utilizado dos tipos de técnicas con las que hemos recogido la información; el cuestionario como instrumento principal, el diario de tesis y las entrevistas informales como estrategias complementarias. Pese a que el peso de esta investigación recae en el cuestionario, nos parece importante contar con dos estrategias complementarias a través de las cuales hemos podido confirmar ciertos datos obtenidos a partir del cuestionario. Se trata de unas entrevistas informales a diferentes agentes educativos (Asesores LIC, tutores de Aula d'Acollida, Coordinadores Pedagógicos, etc.) y de un diario de tesis reflexivo que representa un instrumento para el seguimiento del proceso de investigación seguido y que nos sirve para valorar la rigurosidad del estudio.

Una vez expuestos las técnicas de recogida de información, presentamos las técnicas de análisis de datos que se desarrollan. Al ser el cuestionario nuestra principal fuente de información, el análisis presentado es básicamente cuantitativo y su propósito es el de dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado (Sabariego, 2004). En este apartado, detallamos los pasos dados en el análisis de datos de forma narrativa.

Finalmente cerramos el capítulo con la presentación de los criterios de rigor científico que en el caso de nuestra investigación, al tratarse de un estudio por encuesta, nos centramos en los criterios cuantitativos.

Capítulo 5: Proceso de elaboración del cuestionario

Introducción

En este capítulo presentamos el proceso de elaboración de la principal técnica de recogida de información de este trabajo: el cuestionario. Para exponerlo, presentamos las tres versiones que hemos elaborado hasta llegar a la definitiva. La organización de este capítulo la mostramos por versiones y tenemos en cuenta los elementos teóricos básicos que fundamentan esta técnica de recogida de información, así como los resultados obtenidos con el análisis de datos de la versión piloto. Finalmente, presentamos las dos modalidades del cuestionario definitivo aplicado; una modalidad (B) para los jóvenes de origen magrebí y otra (A) para los jóvenes del resto de procedencias. El motivo por el que se opta por dos modalidades surge del planteamiento teórico que entiende la integración de los jóvenes como proceso dinámico entre dos partes. De aquí que recojamos la información teniendo en cuenta cada una de las partes¹⁴⁵.

1. Etapas de elaboración del cuestionario

Para llevar a cabo la elaboración, aplicación y análisis de los resultados de nuestro cuestionario, hemos seguido un conjunto de etapas que son las propias de un estudio de las características del presente:

1. Preparación

Antes de nada, hay que preguntarse de qué información previa se dispone y si verdaderamente un cuestionario es el instrumento idóneo para obtener la información deseada (Martínez Olmo, 2000). Efectivamente, en el caso que nos ocupa, como queremos recoger información sobre un colectivo amplio (más de 50.000 alumnos) y, habiendo revisado los estudios previos existentes en torno a la temática tratada, nos parece que la única manera posible de realizar un diagnóstico de tales características, es a través de un cuestionario que nos permita almacenar información de muchos sujetos de forma simultánea.

Posteriormente, deberemos determinar el tipo de información que se desea conocer y concretar las personas de las que queremos saber su opinión. Esto es, centrar el tema y la población de estudio y para ello es útil definir una finalidad y unas áreas de contenido específicas. El tema central de estudio es el estado de integración de la juventud de origen magrebí y la población, los jóvenes de 14 a 18 años de institutos públicos de secundaria. A partir de aquí, la finalidad marcada es la descripción del fenómeno de la integración del colectivo magrebí y las áreas de interés vienen definidas por las dimensiones a través de las que definimos el concepto de integración.

Una vez definido el marco general del cuestionario, planificamos su realización. En nuestra investigación consiste en establecer un calendario flexible de aplicación y decidir la técnica que lo acompaña y que se y que se desarrolla en el siguiente capítulo.

2. Elaboración de la primera versión del cuestionario

En esta etapa debemos redactar las preguntas y la manera de contestarlas. Martínez Olmo (2000) sugiere los siguientes elementos a la hora de redactar las preguntas:

¹⁴⁵ Cabe señalar que en general, la mayoría de los ítem son comunes y hay ciertos ítems particulares para cada grupo de encuestados. Donde se encuentran la gran parte de las diferencias es en las preguntas abiertas ya que interesa concretar un tipo de información en un grupo y otra en el otro.

- Incluir preguntas socio demográficas que permitan describir globalmente el colectivo de personas que responden al cuestionario a la vez que facilitan el análisis diferenciado de las respuestas.
- Determinar el tipo de pregunta de acuerdo con la manera de contestar¹⁴⁶
- Conseguir que las preguntas sean claras, sencillas y concretas de manera que no sean tendenciosas, que no se formulen en forma negativa, que no sean indiscretas y que no sean dobles.

En nuestro cuestionario tenemos en cuenta estos elementos y se han corregido los fallos e imperfecciones encontrados a través del proceso de elaboración del cuestionario con las correspondientes validaciones de las versiones que presentaremos a continuación.

En primer lugar, diseñamos el aspecto formal del cuestionario teniendo en cuenta aspectos lógicos como son el tipo de letra utilizado, el tamaño, la numeración de los ítems, etc. Es útil también tener en cuenta que el número de páginas que ocupa el cuestionario debe mantener un equilibrio entre dos criterios: dejar espacio para que sea fácil de leer y de contestar y ocupar el mínimo posible de páginas para que sea más económico de reproducir (Martínez, 2000). Además es conveniente empezarlo con preguntas fáciles de contestar de manera que se mantenga el interés en seguir respondiendo a las demás preguntas.

El formato de diseño del cuestionario aplicado en este estudio se optimiza a través del proceso de validación de las diferentes versiones hasta llegar al cuestionario definitivo aplicado. Pese a que sabemos que existen mejoras posibles, creemos que se ha conseguido un diseño que reúne los aspectos mencionados.

Para motivar la respuesta se suele iniciar el cuestionario con un breve texto introductorio en el que se explica el objetivo del estudio. En este texto, es habitual hacer referencia al tema del anonimato o confidencialidad¹⁴⁷ para que el encuestado responda con libertad. En nuestro caso, no creamos un texto introductorio puesto que la aplicación se hizo, en la mayoría de los casos, de forma presencial por nuestra parte de manera que los objetivos del estudio así como la alusión a las condiciones de privacidad de la información se hicieron de forma oral.

3. Aplicación Piloto: Pre- test

Esta tercera etapa tiene el objetivo de revisar y comprobar, mediante un análisis lógico y empírico, la eficacia del instrumento así como la detección de sus deficiencias. En el caso de nuestra investigación, esta etapa tiene dos momentos que se desarrollan en profundidad posteriormente. En primer lugar se pasa por varios procesos de validación por jueces con el objetivo de analizar las dimensiones, la adecuación de los indicadores y de los ítems, la claridad de formulación de las preguntas y la pertinencia de los ítems para las personas destinatarias. El segundo momento consiste en la concreción de la versión piloto del cuestionario con su correspondiente aplicación.

4. Elaboración definitiva

De los dos momentos de revisión, surgen los elementos de mejora que se concretan en la versión definitiva del cuestionario. Para ello, se analizan los resultados de la aplicación piloto y esto permite detectar los elementos deficientes del cuestionario. A partir de aquí, realizamos las modificaciones oportunas y elaboramos el cuestionario definitivo.

5. Aplicación

La aplicación del cuestionario consiste en obtener la información deseada de la población de estudio.

¹⁴⁶ Nos referimos a preguntas abiertas, en las que se deja espacio libre para escribir la propia respuesta, o cerradas, donde se selecciona entre las posibles respuestas que se ofrecen. Dentro de las cerradas podemos optar por las excluyentes o las no excluyentes y dentro de las excluyentes, podemos ofrecer respuestas escalares en las que se puede expresar el grado de opinión.

¹⁴⁷ El anonimato significa que es imposible identificar quien contesta el cuestionario y la confidencialidad significa que al menos la persona que hace la investigación puede saber quien responde cada cuestionario pero garantiza la privacidad de la información para uso exclusivo de la investigación.

Para ello se selecciona la muestra que nos proporcionará la información, se entra en contacto con los diferentes sujetos de la muestra y se realiza la aplicación del cuestionario. El proceso de aplicación del cuestionario de este estudio fue una tarea larga y complicada que finalmente dio buenos resultados.

6. Explotación

Una vez tuvimos el cuestionario aplicado, procedimos a la codificación de sus ítems. La codificación consiste en dar a cada categoría de respuesta un número de código que facilite el posterior vaciado de datos en el programa informático elegido para el análisis de datos. En esta etapa se decide el tipo de análisis de datos que se sigue para la obtención de la información. Se elabora la matriz en la que se recogen las respuestas codificadas y se introducen los datos obtenidos. A continuación se construyen las tablas estadísticas y se procede a su análisis e interpretación¹⁴⁸.

7. Presentación de resultados

En esta última fase se procede a la redacción del informe final de la investigación. Para ello se elaboran cuadros explicativos o tablas resúmenes que permitan narrar la interpretación de los resultados obtenidos. En este informe se incluyen la formulación de las conclusiones del estudio así como las recomendaciones subyacentes del mismo.

Una vez expuestas las etapas centrales de desarrollo de nuestro cuestionario, procedemos a narrar el proceso concreto de elaboración del mismo a partir de las diferentes versiones.

2. Primera versión del cuestionario

Para la elaboración de la primera versión del cuestionario partimos de un proceso de construcción teórica que tiene su punto de partida en una extensa revisión bibliográfica de los conceptos claves de nuestro estudio. Esta tarea nos permite establecer las primeras relaciones entre las variables de estudio y, a partir de una suma de revisiones consecutivas, vamos evolucionando hasta llegar a este posicionamiento sobre la integración. Una vez tenemos la perspectiva teórica enmarcada se llega a la definición de las variables con sus correspondientes indicadores y esto nos permite la confección de las preguntas:

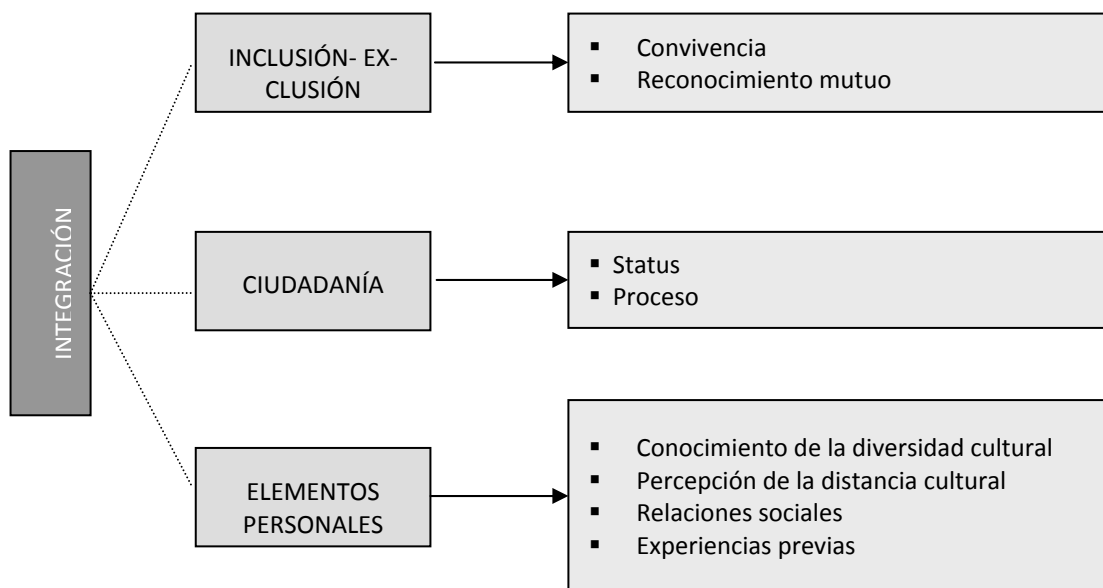
Teoría → Dimensiones → Indicadores → Ítems

Este primer planteamiento teórico parte del presupuesto que la integración es un proceso dinámico que se compone de diferentes niveles. En el primero, situamos las características personales y la distancia cultural. A continuación la inclusión, la participación y la identidad cívica y, en el tercero; las competencias, la ciudadanía, la convivencia y la tolerancia.

A partir de una revisión en profundidad de esta propuesta y, teniendo en cuenta los diferentes planteamientos teóricos que vamos analizando, nos damos cuenta que existen tres variables de todas las planteadas que destacan respecto a las demás y que el resto pueden convertirse en elementos contenidos en dichos aspectos centrales. A partir de aquí entendemos que la integración es un proceso dinámico entre dos partes que depende del desarrollo de la ciudadanía en sus dos dimensiones (estatus y el proceso), del binomio exclusión- inclusión y de un conjunto de elementos personales. En esta segunda propuesta teórica las variables se relacionan de la siguiente manera:

¹⁴⁸ Ésta parte se desarrolla en profundidad en el capítulo séptimo y octavo.

Tabla 5.1: 2ª propuesta de relación entre variables



De este marco de referencia, vamos extrayendo los elementos clave que posteriormente se convertirían en los ítems del cuestionario. A continuación recogemos la tabla de especificaciones¹⁴⁹ que resulta de este proceso, a partir de la misma se construyó la 1ª versión del cuestionario (Ver Anexo 5.1: Primera versión del cuestionario):

Tabla 5.2: Tabla de especificación de la 1ª versión del cuestionario

Tema	Dimensiones	Indicadores	Sub.-indicadores	Ítems
INTEGRACIÓN	Inclusión- exclusión	Solidaridad	- Cooperación - Apoyo	1
		Convivencia	- Diálogo - Compartir	2
			• Lugares territoriales • Espacios virtuales • Espacios de relación - Normas	3
		Reconocimiento mutuo	- Actitud racista - Reconocimiento de la diferencia en la igualdad	4, 5 6, 7

¹⁴⁹ Para elaborar la primera versión del cuestionario partimos de uno anterior diseñado por el grupo GREDI para el proyecto de investigación del Plan Nacional de I+D+I (2000-2003) financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, Secretaría de Estado de Política Científica y Tecnológica, Dirección General de Investigación y titulado “La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO”. El primer objetivo de este proyecto, consiste en realizar un diagnóstico de los elementos que configuran el concepto y la práctica de la ciudadanía del alumnado de la ESO en la provincia de Barcelona. Para ello, se elaboró un cuestionario (Ver Anexo 5.2: Cuestionario I+D 2003) cuyo objetivo es, en primer lugar, caracterizar el sentimiento de pertenencia de los adolescentes en relación a su identificación con las distintas comunidades políticas (a nivel local, autonómico, estatal y europeo); la dimensión inclusiva o excluyente de este sentimiento; la intensidad de la vinculación afectiva y, en segundo lugar; conocer el nivel de competencia del alumnado en la comprensión y la práctica de la ciudadanía: su concepción de ciudadanía y conocimiento de derechos y responsabilidades; disposición a participar en cuestiones públicas y dominio de un juicio crítico; facilidades y dificultades que sienten en el ejercicio; prácticas ciudadanas desde el contexto próximo. Así pues, el ajuste de este cuestionario para el objetivo general de nuestro estudio - realizar un estudio diagnóstico sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí- exige cierto número de modificaciones surgidas del primer esquema de relación entre variables. La reconversión de ítems con respecto al cuestionario sobre ciudadanía del proyecto I+D queda recogida en esta tabla comparativa se recoge en el Anexo. 5.3: Tabla comparativa entre los dos cuestionarios).

	Ciudadanía	Como estatus	- Reconocimiento legal y jurídico - Derechos y responsabilidades	8 9
		Como proceso	- Competencias	10
			<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la democracia • Juicio crítico • Valores de ciudadanía 	11
			- Participación	12
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia ▪ Recursos ▪ Nivel y forma de organización 	13 14
	Liderazgo			
	- Identidad cívica	15, 16		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimiento de pertenencia ▪ Identidad étnica- cultural ▪ Referentes 	17		
	Elementos personales	Conocimiento de la diversidad cultural	- Conocimiento de la lengua, religión, país y tradiciones en el Centro y en Entorno social	18
		Percepción de la distancia cultural	- La diferencia cultural como oportunidad o amenaza	19, 7
Relaciones sociales		- Relaciones impuestas (familia, escuela, entorno, actividades extraescolares)	20	
		- Relaciones escogidas (Internet, ocio, calle, etc.)	21	
Experiencias previas	- Valoración positiva o negativa	22		

3. Segunda versión del cuestionario

El paso fundamental de la primera a la segunda versión del cuestionario constituye un punto de inflexión en el proceso de construcción del cuestionario e implica dos importantes cambios.

En primer lugar, pasamos de la primera elaboración conceptual en la que defendíamos tres elementos básicos para la integración (inclusión-exclusión, ciudadanía y elementos personales) al ajuste del Modelo de Ciudadanía del GREDI (Bartolomé, 2002) presentado en el segundo capítulo de este trabajo y que representa un respaldo teórico más consistente sobre el que apoyamos toda nuestra investigación. Esta modificación de tipo teórico supone una importante reorganización de las variables de estudio.

De las discusiones conceptuales sobre nuestra propuesta y de las observaciones recogidas durante las sesiones de trabajo del análisis de la primera versión del cuestionario con las tutoras del estudio, se evidencia que el conjunto de indicadores que forman parte de las dos dimensiones principales de la primera propuesta; “inclusión- exclusión” y “ciudadanía” no responde a cada dimensión sino que, oportunamente organizados, se refieren a una única dimensión: la ciudadanía. Así pues, fuimos armando un nuevo puzzle conceptual y nos dimos cuenta que en realidad, lo que se necesita para la integración, es el desarrollo de la ciudadanía completa. Esto quiere decir que para que un sujeto se integre en la sociedad en la que vive necesita del reconocimiento de unos derechos legales (ciudadanía como status) y del desarrollo de su sentimiento de pertenencia a la comunidad en la que vive (la ciudadanía como proceso).

La reorganización que se hace necesaria de esta constatación nos exige un esfuerzo de reestructuración teórica que iniciamos a partir del ajuste a los elementos generales de la integración del Modelo Dinámico de Ciudadanía del

GREDI (Bartolomé, 2002).

El segundo cambio importante, también surge en las sesiones de trabajo con las tutoras del estudio dedicadas a la construcción del cuestionario. Paralelamente a este proceso, se va evolucionando la perspectiva teórica y nos percatamos que hay una serie de elementos que hay que contrastar y que en nuestra primera versión no aparecen. De aquí se llega a la conclusión que el conjunto de “elementos personales” que habíamos determinado como tercer elemento del proceso de integración, en realidad se trata de un conjunto de factores contextuales sobre la integración que dan lugar a incluir una serie de preguntas abiertas en el cuestionario para profundizar en los factores clave de la integración para cada colectivo de jóvenes.

A partir de esta suma de detecciones llegamos a la reorganización de la tabla de especificaciones y a la redefinición correcta de los indicadores y subindicadores. A continuación mostramos la tabla de definiciones que resulta de este proceso.

Tabla 5.3: Reorganización de las definiciones

Indicadores y subindicadores	Definición
- Percepción de la ciudadanía como status	Se pretende conocer la idea que los jóvenes tienen de la dimensión de la ciudadanía como status
- Competencias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de la democracia ▪ Conocimiento de la diversidad ▪ Valores de ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> ❖ Solidaridad ❖ Aceptación de la diferencia ❖ Reconocimiento mutuo ▪ Nivel y forma de organización 	Se quiere reconocer el conjunto de “saberes” que se ponen en juego al entrar en contacto con la realidad que se estudia en referencia a cuatro niveles <ul style="list-style-type: none"> Comprensión de los fundamentos de la democracia Identificar el conocimiento que tienen de la diversidad cultural centrado en diferentes aspectos (costumbres, religión, tradiciones, etc.) Conocimiento de los valores de la ciudadanía en función de la solidaridad (entendida como la actitud de cooperación y apoyo a los otros) la aceptación de la diferencia y el siguiente paso; el reconocimiento mutuo de las diferencias desde la igualdad. Con este último indicador también se podrá valorar si la percepción de la diversidad cultural es positiva o negativa (si se ve, por tanto, como oportunidad o como amenaza) Comprensión de como deciden los jóvenes en grupo
- Participación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ General ○ Escuela ▪ Valoración de la participación ▪ Convivencia y relaciones 	Se pretende averiguar la relación de los jóvenes con la participación (si se implican o no en actividades que les conciernen) <ul style="list-style-type: none"> Valoración de la participación real a partir de una primera aproximación general y una más concreta en la escuela Análisis de las ventajas e inconvenientes de participar Identificar los espacios de relación con personas de diferentes culturas (1er nivel de la convivencia) y análisis de las facilidades de interacción con grupos diversos
- Identidad cívica- cultural <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimiento de pertinencia general ▪ Sentimiento de pertinencia cívica 	Se quieren explicar los aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertinencia a una comunidad y a las actitudes con las que los jóvenes viven los vínculos que unen a unos con los otros <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la vinculación con los diferentes lugares en general Identificación del sentimiento de pertinencia cívica

- Factores de integración	Preguntas abiertas dirigidas a la opinión general y personal sobre el proceso de integración que viven los y las jóvenes de origen magrebí
---------------------------	--

Sumadas a estas modificaciones conceptuales, añadimos algunas de tipo formal. En primer lugar, se llega a la conclusión que la primera versión del cuestionario es demasiado extensa y repetitiva y que, debido a la necesidad de redefinir las variables, es preciso reformular muchos de los ítems. Para ello se inicia un proceso de corrección en el que se aportan un buen número de observaciones sobre la formulación tanto de las preguntas como de las opciones de respuesta¹⁵⁰. Uno de los primeros acuerdos al que se llega consiste en eliminar las preguntas de tipo escalar ya que para un diagnóstico como el presente, las percepciones de la muestra pueden obtenerse a partir de preguntas abiertas. En ese sentido se propone la formulación de un número de cuestiones que nos permiten dar cierto alcance cualitativo a la realidad de estudio. Se trata de preguntas referentes a los factores de integración de los que hablábamos que los jóvenes creen que inciden en el proceso de integración.

Los objetivos de esta segunda versión de organizan alrededor del tema a partir del cual analizamos la integración: la ciudadanía y la manera que tenemos de operativizarlos es a partir de las dos dimensiones de la ciudadanía definidas en la nueva propuesta teórica: status y proceso:

1. Ciudadanía como status

- Conocer la idea que los y las jóvenes tienen de la dimensión de la ciudadanía como status para ver en que medida las diferentes percepciones que el alumnado tiene, contribuyen al desarrollo de un proceso de integración positivo de la juventud de origen magrebí.

2. Ciudadanía como proceso

- Reconocer el conjunto de competencias que se ponen en juego en referencia a la comprensión de la democracia; el conocimiento de la diversidad; los valores de la ciudadanía y el nivel y forma de organización de la juventud encuestada en pro a la identificación de los elementos que favorecen la integración de la juventud de origen magrebí.
- Conocer si la juventud se implica en las actividades que les corresponden en función de su experiencia - general y en la escuela- de la valoración que hacen de la participación y de las apreciaciones de la convivencia y relaciones para identificar tanto los elementos que favorecen como los que dificultan la integración de la juventud de origen magrebí.
- Conocer la identidad cívica-cultural para explicar los aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertinencia a una comunidad y a las actitudes con las que la juventud vive los vínculos de relación.

El cuestionario elaborado en la segunda versión se pasa por un proceso de validación por jueces¹⁵¹. El objetivo básico de este proceso consiste en analizar la propuesta teórica del cuestionario así como la adecuación de las dimensiones, de los indicadores y de los ítems; la claridad de formulación de las preguntas y la pertinencia de los ítems. En concreto, se les pide que analicen el cuestionario con sus dos modalidades y propongan elementos de mejora en caso necesario.

El comentario general de esta validación es que se trata de un instrumento adecuado a la muestra objeto y comprensible en términos generales pero con ciertos elementos de mejora para su optimización. Las observaciones realizadas hacen referencia a dos tipologías; por un lado las de tipo técnico-formal en la que se recogen comentarios acerca de la formulación de ciertos ítems y de sus opciones de respuesta

¹⁵⁰ El conjunto de revisiones de forma queda recogido en el Anexo 5.4: Observaciones formales sobre la primera versión.

¹⁵¹ Se trata de un grupo de expertos del Departamento MIDE. El proceso de validación por jueces se lleva a cabo durante varias sesiones presenciales en las que los expertos analizan la segunda versión del cuestionario y sugieren posibles modificaciones.

y por otro, las de tipo narrativo-ortográfico que son las referidas a elementos de comprensión de ciertos ítems y de sus respuestas.

4. El cuestionario piloto

La versión piloto del cuestionario se construye a partir de las indicaciones dadas por los jueces. Se tuvieron en cuenta tanto las sugerencias de tipo formal como las de contenido.

4.1. Objetivos

1. Detectar los elementos personales y contextuales que favorecen o dificultan la integración de la juventud de origen magrebí
 - Analizar en qué medida el tipo de centro, el tipo de municipio, el nivel cursado, la edad y el sexo influyen sobre el propio proceso de integración y sobre la percepción de la integración de la juventud de origen magrebí.
 - Examinar de qué manera elementos como el lugar de nacimiento, el origen familiar, el tiempo de residencia en el lugar de acogida y otros lugares de residencia intervienen en el propio proceso de integración y averiguar qué relación existe entre estos elementos y la integración de la juventud de origen magrebí.
2. Conocer la percepción de la ciudadanía como status en la muestra seleccionada.
 - Identificar en qué medida los jóvenes reconocen la dimensión de responsabilidad y deberes sociales que comporta el ser ciudadano y, en consecuencia, asumir los comportamientos responsables asociados al reconocimiento de los derechos ciudadanos¹⁵².
3. Conocer el nivel de competencias ciudadanas que desarrolla la juventud.
 - Averiguar el tipo de comprensión de la democracia que tienen los jóvenes.
 - Indagar qué conocimiento de la diversidad existe en la juventud.
 - Analizar los valores de la ciudadanía en función de la solidaridad, de la aceptación de la diferencia y del reconocimiento mutuo.
 - Conocer el nivel y forma de organización que tienen los jóvenes.
4. Averiguar la opinión sobre la participación desde la experiencia tanto a nivel general como en el centro educativo y desde la convivencia y relaciones sociales que establecen.
5. Indagar en el proceso de construcción de la Identidad cívica- cultural.
 - Ver el grado de vinculación que el alumnado tiene con distintos lugares.
 - Analizar los aspectos que favorecen la pertenencia a una comunidad.
 - Conocer los diferentes modelos de pertenencia con los que el alumnado se identifica.

¹⁵² Este objetivo es común con el definido en la investigación I+D presentado en Cabrera, F.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Espin, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 133-172.

6. Conocer la percepción sobre el estado de integración en general.

- Conocer la opinión de los jóvenes magrebíes sobre su propia integración.
- Conocer la opinión de los jóvenes de otras procedencias sobre su estado de integración y sobre el de la juventud de origen magrebí.

Además de estos elementos básicos de estudio, se elaboran una serie de datos de identificación generales que son los que permiten analizar los resultados en función de un contexto específico. Los datos de identificación seleccionados y la justificativa de los mismos son:

- o Centro: se trata de un dato de caracterización de cada ejemplar del cuestionario que nos permite establecer peculiaridades en función del municipio al que pertenece. Cómo se trata de un diagnóstico a nivel de toda Cataluña es importante indicar el contexto desde el que se responden a los ítems ya que pueden encontrarse casos de coincidencia según el centro escolar de pertenencia.
- o Curso: identificación del nivel y curso de cada encuestado. Podrán encontrarse particularidades en función del grado de estudio.
- o Sexo: la variable género es importante para matizar las diferencias que sospechamos que existen entre chicos y chicas tanto a nivel de la propia integración como a nivel de la percepción de la integración de terceros.
- o Edad: este dato nos permite establecer diferencias en función de la edad puesto que trabajamos con una muestra amplia de 14 a 18 años y puede que existan ciertas peculiaridades a ciertas edades.
- o Nacimiento: el lugar de nacimiento puede ser un claro indicador de la percepción de la propia identidad que puede ser de gran utilidad a la hora de confirmar algunos datos de ciertas variables relacionadas con el sentimiento de pertenencia.
- o Origen familiar: algunos datos obtenidos en los ítems relacionados con el indicador de identidad cívico-cultural, pueden explicarse por el peso identitario que la familia supone para el joven.
- o Lugares de residencia: el hecho de haber vivido o no en otros lugares además del propio o el actual, puede aportar información sobre la capacidad de adaptación, de apertura, de acogimiento, etc., de los jóvenes encuestados.
- o Idiomas: la cuestión idiomática tiene un peso característico en nuestro contexto de estudio catalán puesto que es uno de los elementos que más se relaciona con la identidad étnico-cultural. Tener en cuenta los usos idiomáticos según los diferentes contextos de relación de los jóvenes, puede ser un elemento clarificador de ciertos resultados.

4.2. Tabla de especificaciones de la versión piloto

Para presentar la estructura de la versión piloto del cuestionario, mostramos su tabla de especificaciones correspondiente donde quedan presentados los elementos de estudio y los ítems que dan respuesta a cada uno de ellos:

Tabla 5.4: Tabla de especificación de la versión piloto del cuestionario

Datos de identificación	Ítems
- Centro	No numerado
- Sexo	No numerado
- Edad	No numerado
- Nacimiento	No numerado
- Origen familia	No numerado

- Tiempo residencia	No numerado
- Lugares residencia	No numerado
- Idiomas	2, 3

Tema	Dimensiones	Indicadores
Ciudadanía como elemento de integración	Estatus	- Percepción de la ciudadanía como status
	Proceso	- Competencias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de la democracia ▪ Conocimiento de la diversidad ▪ Valores de ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> ❖ Solidaridad ❖ Aceptación de la diferencia ❖ Reconocimiento mutuo ▪ Nivel y forma de organización
		- Participación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ General ○ Escuela ▪ Valoración de la participación ▪ Convivencia y relaciones
Factores que favorecen o dificultan la integración		- Identidad cívica-cultural <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimiento de pertenencia general ▪ Sentimiento de pertenencia cívica
		Valoración integración magrebí
		Percepciones sobre inmigración
		Trato social magrebíes
		Elementos para la integración
		Perspectivas de futuro

Para ver el cuestionario correspondiente a esta tabla de especificaciones ver Anexo 5.5: Versión piloto del cuestionario.

4.3. Aplicación de la prueba piloto

Objetivos de la aplicación piloto

Los objetivos que orientan la aplicación de la prueba piloto del cuestionario son los siguientes:

- Comprobar si el alumnado al que se destina este cuestionario entiende correctamente los diferentes ítems planteados en términos formales, esto es; si entienden las demandas de los diferentes ítems y si el lenguaje es comprensible y claro o si son necesarias algunas adaptaciones para la población destino.
- Analizar la adecuación del cuestionario al tiempo. Probar si es un cuestionario que se puede resolver en una duración de tiempo factible; si es posible responder el cuestionario con el tiempo del que disponen (suponiendo que, normalmente, los centros facilitan una hora de clase para que el alumnado responda el cuestionario).
- Ver si es posible cerrar algunas de las preguntas abiertas de cara al cuestionario definitivo a partir de las opciones de respuesta que da el alumnado al que se le aplica la prueba piloto.
- Comprobar si se trata de un cuestionario de interés para el alumnado.
- Analizar si los ítems formulados responden a los objetivos para los que están diseñados.

- Apuntar primeros resultados. Pese a que los datos obtenidos de la interpretación de la prueba piloto no son válidos para establecer diagnósticos de la situación de integración, se pueden apuntar ciertas tendencias confirmables a partir de la aplicación definitiva del cuestionario.

4.4. Descripción de la muestra de la aplicación piloto

El cuestionario piloto se aplica en dos aulas de un centro concertado de secundaria del municipio de Manlleu (comarca de Osona) donde hay una población altamente multicultural y donde se da el “hecho característico” de contar con un elevado colectivo de alumnado de origen magrebí. La muestra de la aplicación de la prueba piloto está conformada por 21 alumnos de edades comprendidas entre 14 y 16 años. Para la selección de la muestra no se procedió con un muestreo aleatorio sino que fue intencional. Puesto que el interés de la aplicación no es diagnóstico sino que hay una clara intención metodológica, el criterio de selección de la muestra fue el de accesibilidad y de aquí que seleccionamos un centro al que teníamos fácil acceso.

4.5. Memoria de la aplicación piloto

Las tutoras de cada aula realizan la aplicación del cuestionario. Para poder hacer un seguimiento del proceso se les pide que rellenen una ficha con las observaciones que- sobre la aplicación- considerasen pertinentes.

Tabla 5.5: Ficha de seguimiento de aplicación del cuestionario piloto

Nº Aplicación:			
Centro			
Profesor/a responsable			
Curso			
Grupo			
Número total de alumnos			
Número de participantes			
Hora de inicio de la aplicación			
Hora de finalización del primer alumno/a			
Hora de finalización del último alumno/a			
Dudas durante la aplicación	Nº Ítem	Nº Alumnos	¿Cuál es la duda?
Observaciones			

13 alumnos de 4º de la ESO contestan la modalidad A del cuestionario con una media de 30 minutos de duración. Durante esta aplicación surgen algunas dudas; señalan el ítem 18 no se entiende. Como comentario general la tutora del grupo marca que en general, les resulta un tanto pesado de responder por ser un tanto extenso. Explica que empiezan con bastantes ganas pero que a medida que avanzan, algunos alumnos responden de cualquier manera.

8 alumnos del aula de refuerzo responden a la modalidad B. El tiempo de duración es de dos horas distribuidas en dos sesiones. Según la tutora, pese a que el alumnado de este grupo cursa 3º y 4º de la ESO, su nivel de conocimiento se podría situar en el 1er ciclo de la ESO o, en algunos casos, en el Ciclo Superior de Educación Primaria y que por este motivo, la mayoría de ítems son de nivel abstracto y hay ciertos aspectos de vocabulario que no quedan suficientemente claros. Finalmente, señalar que, y teniendo presente su dificultad de comprensión, también se les hace excesiva la extensión del cuestionario.

4.6. Análisis de los resultados de la prueba piloto

El objetivo del análisis realizado no es, en ningún momento, de orden diagnóstico sino metodológico. Por tanto, pese a que se procede al análisis interpretativo de los resultados, la importancia de éste recae en la parte metodológica del instrumento.

Una vez aplicados los cuestionarios se recogen los datos con la ayuda del programa informático SPSS¹⁵³. Para la elaboración de los resultados creamos dos matrices separadas: una para la modalidad A y otra para la B. En el caso de esta aplicación piloto es factible crear dos matrices y posteriormente cruzar los datos de forma manual, pero una vez tuvimos el trabajo realizado y contando con la asesoría de expertos en el manejo y utilización del programa SPSS y en las técnicas de análisis de datos cuantitativos, tomamos la decisión de crear una sola matriz de cara a los resultados de la aplicación definitiva.

4.7. Principales conclusiones de los resultados del análisis de la prueba piloto

A continuación recogemos los datos más destacables obtenidos del análisis de la aplicación piloto de forma narrativa. Cabe insistir que, pese a que se interpretaron los resultados, la fuerza de esta interpretación no recae en los resultados sino en las tendencias que se dibujan que pueden constituir una primera pincelada sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí y, en especial, en el valor técnico del instrumento dando lugar a su mejora y perfeccionamiento.

Veamos primeramente la caracterización de la muestra obtenida a partir de los datos de identificación. Se trata de una muestra equilibrada en cuanto a sexo por lo que se refiere a alumnado magrebí y un tanto “feminizada” en el resto de procedencias. La mitad de ellos (52%) tiene en el momento de aplicación 15 años y el resto entre 16 y 14. Sobre la descripción básica de los orígenes¹⁵⁴ encontramos el hecho característico que la mayoría de alumnado magrebí tiene referentes culturales familiares magrebíes mientras que el resto de la muestra, los tiene exclusivamente concentrados en el territorio nacional y, más concretamente en Cataluña. Por lo que respecta al tiempo de residencia en Cataluña destacamos únicamente los datos obtenidos del alumnado de origen magrebí ya que el resto de alumnos, siempre han vivido en Cataluña y destacamos que de éstos, sólo uno de ellos lleva más de 10 años en Cataluña. Por último, sobre el indicador del uso idiomático¹⁵⁵ podemos hablar de una capacidad de apertura del alumnado de origen magrebí destacando el uso combinado de catalán/ castellano con árabe/ bereber cuando se relacionan con amistades y el uso exclusivo del catalán/ castellano en el centro escolar.

Sobre los datos de identificación, y una vez analizados los resultados, nos parece necesario hacer una transformación general en su presentación para que sea más fácil y rápido de responder. Así pues, de cara a la versión definitiva, introducimos cambios básicamente de presentación recogiendo la información en forma de cuadros en los que el alumnado sólo tenga que marcar opciones de respuesta.

Entrando en el análisis de las dimensiones de la ciudadanía veamos en primer lugar, el status recordando que el objetivo principal de éste indicador trata de conocer la opinión general de los jóvenes sobre quién, según su punto de vista, ha de ser ciudadano de un determinado lugar. Acercarse a esta dimensión nos parece imprescindible ya que, conociendo la percepción previa de la dimensión de la ciudadanía

¹⁵³ SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Versión 12.

¹⁵⁴ Recordemos que el objetivo de este grupo de preguntas no es tan solo conocer las localidades concretas de nacimiento sino la estructura de los orígenes familiares para acercarse al conocimiento natural que el alumnado tiene de diferentes lugares. Partiendo de esta voluntad, interesa saber si la juventud de origen magrebí tiene alguna relación con otros entornos diferentes al propio y si el resto de alumnado convive con otros grupos.

¹⁵⁵ Cabe señalar que la fuerza de estas preguntas no era la especificación del idioma sino la capacidad de variación idiomática según el contexto. Conocer este tipo de datos puede ser importante para entender ciertas variables de los procesos de integración vividos. Así pues, no se ha entrado en la tradicional discusión entre catalán y castellano – se han englobado en un grupo- así cómo tampoco se ha diferenciado el árabe del bereber por ser esta diferenciación la misma que existe entre catalán y castellano y el objetivo de esta pregunta no era el estudio del desarrollo identitario nacional en función del uso idiomático sino el análisis del idioma en una serie de contextos habituales.

ía vinculada a la cuestión legal, podremos explicar en más profundidad, el desarrollo de la dimensión de la ciudadanía como proceso. De este análisis sorprenden sobre todo dos datos. En primer lugar que para 5 de los 8 alumnos magrebíes, sólo puede ser ciudadano quien ha nacido aquí. Si tenemos en cuenta que sólo uno de ellos ha nacido aquí, parece extraño que ellos mismos consideren que no se les debería conceder el reconocimiento legal de ciudadanía. No obstante y, teniendo en cuenta las observaciones de la propia tutora que insistía en la poca comprensión sobre el concepto de “ciudadanía”, podríamos pensar que tal vez eligen esta opción de respuesta por ser la primera opción en orden de aparición. El otro dato que nos sorprende es el bajo porcentaje de respuestas en la opción más inclusiva: sólo el 23,5% cree que debería ser considerado ciudadano “quien trabaja y vive aquí”. Teniendo en cuenta que se está valorando la integración de un colectivo concreto, no es un dato demasiado esperanzador. Pese a que estos resultados nos sorprenden, nos parece una pregunta cuya formulación y contenido es muy pertinente de manera que no planteamos ninguna modificación para el cuestionario definitivo.

La otra dimensión estudiada- la asociada a la construcción social que es la vinculada al desarrollo de un sentimiento de pertinencia que hace que los ciudadanos se sientan parte de una colectividad que les impulsa a actuar en los asuntos públicos- parte del análisis de las competencias con la comprensión de la democracia. Sobre este subindicador sospechamos que la mayoría de encuestados responde de forma práctica marcando las mismas casillas en todas las situaciones puesto que señalan como aspecto negativo las situaciones relacionadas con la libertad de expresión y cómo positivas la referidas al principio de igualdad. De lo contrario, se deduciría un gran desconocimiento de los valores de la democracia. Por esta razón, para no tener confusiones a la hora de interpretar el origen de los datos obtenidos, nos parece necesario introducir un cambio de enunciado de manera que quien responda, tenga claro lo que se pide en la pregunta.

El siguiente elemento estudiado para la construcción de las competencias es el conocimiento de la diversidad. Para este indicador se realizan dos preguntas en la modalidad A (ítem 6 y 7) y una en el B (ítem 6). El objetivo general consiste en; Identificar el conocimiento que los jóvenes tienen sobre la diversidad cultural centrada en diferentes aspectos (costumbres, religión, tradiciones, etc.). El ítem 6 de ambas modalidades busca una valoración más general del conocimiento que cada grupo tiene centrado en localizaciones concretas. Por esta razón se elabora una pregunta de tipo escalar pues lo que interesa es ver el grado de conocimiento que se establece de cada lugar y poder así, establecer relaciones comparativas. Esta pregunta no plantea modificaciones de cara al cuestionario definitivo pero no está de más analizar, a modo de ejemplo, las tendencias que se dibujan. Como se puede apreciar en Tabla 5.8, destacamos la poca coincidencia existente entre las medias de las dos modalidades. Menos en el caso de los aspectos culturales (idioma, costumbres, música, comida, etc.) de Cataluña en la que en ambos casos es elevada, existe una diferencia de clasificación entre el resto de opciones. Ante esto podemos apuntar que cada grupo de jóvenes parece conocer en más grado lo que le es culturalmente más próximo.

Tabla 5.6: Media de la valoración del conocimiento de aspectos culturales

Lugares	Resto alumnado	Magrebíes
	Media	Media
Cataluña	4,33	4,38
Resto España	3,54	2,13
Resto Europa	3,08	2,88
Magreb	1,85	5
EEUU	3,08	1
Hispanoamérica	2,58	1,50
Otros países africanos	1,75	3,13
Países asiáticos	2,15	1,38

Por otro lado, el ítem 7 de la modalidad A (destinado únicamente a jóvenes no magrebíes) que quiere analizar el conocimiento de ciertos aspectos culturales magrebíes, también se mantiene intacto de cara a la versión final. De su análisis vemos que la división entre aspectos que se conocen y los que no, aparecen igualados y que la tendencia es conocer los aspectos más visibles como la forma de vestir y los que más aparecen en los medios de comunicación y, en cambio, se desconocen los que implican más esfuerzo y curiosidad.

A continuación entramos en los valores de la ciudadanía en función de la solidaridad, la aceptación de la diferencia y, el siguiente paso, el reconocimiento mutuo de las diferencias desde la igualdad. Estos ítems no demandan apenas modificaciones; tan sólo un par de detalles de tipo formal como un concepto que el alumnado de la aplicación piloto no entiende y eliminar la opción “otros” de uno de los ítems por ser innecesaria. Al igual que hacíamos en la anterior pregunta, y teniendo en cuenta que como se trata de un cuestionario piloto, no podemos afirmar ninguna tendencia con rotundidad ya que no contamos con una muestra representativa y ciertos datos se contradicen y otros carecen de sentido, en este caso apuntamos ciertas sospechas:

- Hay cierta “solidaridad local” por parte del alumnado.
- El alumnado de la modalidad A opta por la aceptación ante la diferencia (61,5%) mientras que el de origen magrebí lo hace por el reconocimiento¹⁵⁶.
- El grupo más rechazado por los jóvenes de la modalidad A es el magrebí.

Por lo que respecta al siguiente indicador, parece que todos los jóvenes coinciden con la manera de organizarse y que la opción más elegida es decidir en grupo siendo innecesaria la opción “otros” ya que ningún joven plantea alguna opción de organización que no esté recogida en las demás opciones de respuesta.

Entrando en la caracterización de la participación, vemos que, pese a que los índices de participación son bajos, hay más participación por parte del alumnado de la modalidad A que por parte del de origen magrebí. Debido a que el problema de la poca participación de la juventud es un hecho evidente y constatable que merece una investigación profunda, tomamos tres decisiones de cara al cuestionario definitivo. Por un lado que hay que dar las opciones de participación cerradas de manera que los jóvenes sólo tengan que marcar entre las opciones posibles y por otro, que hay que eliminar la pregunta por las causas sobre la falta de participación así como eliminar el indicador “valoración de la participación” pues se alejan ciertamente de los objetivos de nuestra investigación.

El siguiente elemento, convivencia y relaciones, nos plantea problemas a la hora de interpretar los datos ya que no podemos valorar si las respuestas obtenidas se deben a las decisiones de respuesta reales de la muestra o a confusiones de los enunciados y las opciones de respuesta. Por este motivo, pensamos que es necesaria su reestructuración de cara al cuestionario definitivo.

Finalmente llegamos al tercer indicador estudiado de la ciudadanía como proceso; la identidad cívica cultural. Con las preguntas que integran este aspecto, se quiere explicar los elementos sociales y culturales relacionados con el sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con las que los jóvenes viven los vínculos que los unen con los otros. De todos los datos obtenidos, destacamos la baja identificación de los jóvenes de la modalidad A respecto a la múltiple pertenencia en confrontación a los jóvenes de origen magrebí. Este dato, pese a que insistimos en que no es representativo, nos puede hacer pensar en la falta de cuestionamiento sobre la propia identidad por parte de los jóvenes autóctonos. Nos parece que este conjunto de preguntas nos conducen a describir el sentimiento y la vinculación de pertenencia de los jóvenes encuestados, hecho por el cual, fuera de algunas modificaciones de tipo formal, nos parecen adecuadas de cara al cuestionario definitivo.

4.8. Conclusiones generales de los resultados de la prueba piloto

Teniendo en cuenta el análisis realizado e insistiendo en que los resultados obtenidos son sólo unas primeras tendencias ilustrativas, podemos apuntar de forma provisional que se identifican actitudes más abiertas ante la diversidad por parte del alumnado de origen magrebí que por parte del resto. Así pues, parece que el alumnado de origen magrebí estaría más dispuesto a actitudes como el diálogo, la

¹⁵⁶ Cabe recordar el matiz que existe entre “aceptar” y “reconocer”. La primera opción significa que se está abierto a la existencia de la diferencia de una manera positiva pero sin implicarse, mientras que la segunda da un paso más y no sólo muestra una actitud abierta hacia la diferencia sino que además la integra en tanto que la reconoce.

solidaridad o el reconocimiento mientras que el resto (nuestro grupo de jóvenes era procedente de Cataluña) parece tener cierto miedo a perder la hegemonía cultural “catalana” y pese a aceptar la diferencia no la reconoce. Para ellos parece que el proceso de integración de los “recién llegados” pasa por un claro proceso de asimilación¹⁵⁷. En este sentido, esta actitud general que se desprende de esta pequeña muestra no parece muy favorecedora del proceso de integración que pide un diálogo abierto e igualitario.

Finalmente, apuntamos la idea que creemos que se esconde bajo estos resultados provisionales: la coexistencia sin convivencia genera rechazo. Coexistir en espacios comunes sin que haya un conocimiento recíproco, da lugar a la creación de prejuicios y por tanto de cierta oposición de contrarios.

5. Adecuación del cuestionario

A partir del análisis de los datos obtenidos y, a la luz de los resultados del proceso de validación y teniendo en cuenta los puntos débiles del cuestionario piloto, llegamos a una serie de acuerdos de modificación que recogemos en forma de listado:

- Buscar un título de cara al cuestionario definitivo.
- Retirar los títulos de las dimensiones estudiadas.
- Transformar algunos de los ítems (Ejemplo: lugares de residencia, tiempo de residencia, idiomas, participación activa en grupos, etc.) en forma de cuadros.
- Reorganizar la forma de presentación de ciertos cuadros (Sexo, Sentimiento de pertenencia cívica, etc.).
- Concretar las opciones de respuesta de ciertos ítems.
- Buscar la coincidencia en la formulación de los enunciados.
- Repasar aspectos de presentación formal (salto de páginas, tabulación, etc.).
- Sustituir algunos conceptos por otros más comprensibles (expropiar, etc.).
- Añadir preguntas abiertas, en el caso de la modalidad A, sobre su opinión acerca de otras procedencias diferentes a la magrebí.

Las transformaciones concretas que se llevaron a cabo se recogen en cuatro grupos (datos de identificación, dimensión de la ciudadanía como estatus, dimensión de la ciudadanía como proceso y preguntas abiertas) y podemos ver su detalle en el Anexo 5.6: Modificaciones concretas para la adecuación del cuestionario definitivo.

6. Presentación del cuestionario definitivo

Como producto final de este proceso de transformaciones, surge el cuestionario definitivo (Anexo 5.7:

¹⁵⁷ Estas impresiones las obtenemos del análisis de las preguntas abiertas del final del cuestionario

Versión definitiva del cuestionario) con su siguiente tabla de especificaciones:

Tabla 5.7: Tabla de especificaciones cuestionario definitivo

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	
		A	B
Datos de identificación	- IES/Centro	No numerado	No numerado
	- Ciudad/Pueblo	No numerado	No numerado
	- Nivel	No numerado	No numerado
	- Curso	No numerado	No numerado
	- Sexo	No numerado	No numerado
	- Edad	No numerado	No numerado
	- Nacimiento	No numerado	No numerado
	- Origen familia	No numerado	No numerado
	- Tiempo residencia	No numerado	No numerado
	- Lugares residencia	No numerado	No numerado
	- Idiomas	2	2

TEMA	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	
			A	B
Ciudadanía	Status	- Percepción de la ciudadanía como status	3	3
		Proceso	- Competencias	
	▪ Comprensión de la democracia		4	4
	▪ Conocimiento de la diversidad		5, 6	5
	▪ Valores de la ciudadanía			
	❖ Solidaridad		7	6
	❖ Aceptación de la diferencia		8, 9	7, 8
	❖ Reconocimiento mutuo		10,	9, 10
	▪ Nivel y forma de organización		11	11
		12		
	- Participación			
	▪ Experiencia:			
	○ General	13	12	
	○ Instituto	14	13	
	▪ Convivencia i relaciones	15,	14,	
		16	15	
	- Identidad cívica- cultural			
	▪ Sentimiento de pertinencia general	1	1	
	▪ Identidad étnico- cultural		18	
	▪ Sentimiento de pertinencia cívica	17,	16,	
		18	17	
Elementos configurativos integración		Percepción sobre las personas extranjeras	20a y 20b	
		Trato social personas extranjeras	21a y 21b	
		Percepción integración personal	19a	19a
		Percepción integración magrebí	19b	
		Elementos favorecedores integración		19b
		Elementos que dificultan integración		19c
		Percepción trato social hacia magrebíes		19d
	Perspectivas futuro		19e	

6.1. Objetivos del cuestionario definitivo

El cuestionario definitivo tiene por finalidad estudiar el proceso de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña desde la perspectiva del colectivo de jóvenes de origen magrebí y del resto de los jóvenes entre 14 y 18 años a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer a quién otorgan los jóvenes el derecho legal de ciudadanía.
2. Conocer la práctica de la ciudadanía que se pone en juego en los jóvenes encuestados.
 - 2.1. Conocer el tipo de dominio de las competencias ciudadanas de los jóvenes.
 - 2.2. Conocer el grado de implicación personal de los jóvenes en cuestiones que afectan a su comunidad así como el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los jóvenes.
 - 2.3. Analizar las identificaciones personales de los jóvenes.
3. Averiguar cuáles son los principales elementos que los jóvenes creen que inciden en el proceso de integración.

Se trata de un cuestionario con dos versiones. La versión A, para el alumnado no magrebí, con 21 preguntas y la B, para el alumnado de origen magrebí, con el mismo número de preguntas. A continuación exponemos el resumen del tipo de preguntas elaboradas y su justificación. La exposición del tipo de preguntas creadas sigue el criterio de clasificación de preguntas según el tipo de respuesta que reclaman del encuestado. Desde esta clasificación las preguntas pueden ser:

Tabla 5.8: Clasificación del tipo de preguntas de un cuestionario

Tipo		Subtipo	Función
Numérica			Es directa y sólo admite una respuesta concreta de tipo numérica
Abiertas			De libre respuesta; no establecen ningún tipo de respuesta
Cerradas	Dicotómicas		Sólo dan opción a dos respuestas
	Múltiples alternativas	Nominales	Categorías excluyentes sin implicar orden entre ellas
		Escalares	Categorías excluyentes y ordenadas
		No Excluyentes	Se puede elegir más de una respuesta
	De Valoración	Se deben valorar las alternativas y su respuesta implica un orden	

6.2. Preguntas de identificación

Siguiendo la tabla de especificaciones presentada (Ver Anexo 5.8: Tabla de especificaciones final), analizamos primeramente, el tipo de preguntas incluidas en los datos de identificación. En total son 11 preguntas formuladas que nos permiten clasificar el total de la muestra en grupos:

Tabla 5.9: Tipo de preguntas para los datos de identificación

Tipo	Indicador	Pregunta
Numérica	Edad	Edad: años
Abiertas	IES Ciudad Curso Lugar de nacimiento	Instituto/ Centro: Ciudad/Pueblo:..... Curso:..... ¿Dónde has nacido?.....
	Idiomas	En que lenguas hablas con: Tu Familia:.....

		Tus Amigos/as:..... En el Instituto:.....		
Dicotómicas	Sexo	Sexo	Masculino	
			Femenino	
Nominales	Origen familia		Cataluña	En otros lugares de España
				Otros países
		Lugar de nacimiento del padre		
		Lugar de nacimiento de la madre		
Esalar	Nivel	Nivel:	ESO	
			Bachillerato	
			Ciclos Formativos	
	Tiempo residencia	<input type="checkbox"/>	Menos de 1 años	
		<input type="checkbox"/>	De 2 a 5 años	
		<input type="checkbox"/>	De 5 a 10 años	
		<input type="checkbox"/>	Más de 10 años	
No exclu-yente	Lugares residencia	<input type="checkbox"/>	Sólo en Cataluña	
		<input type="checkbox"/>	En otras comunidades autónomas	
		<input type="checkbox"/>	Otros países	

Se ha procurado cerrar al máximo las preguntas que así lo permitían pero se considera importante dejar ciertos datos de identificación abiertos puesto que interesa la espontaneidad en la respuesta. Pese a que asumimos que implica una dificultad añadida a la hora de analizar los datos, el hecho de no cerrar las respuestas ante preguntas como el lugar de nacimiento, nos sirve de base para interpretar contestaciones de preguntas posteriores.

La única diferencia en los datos de identificación que hay entre la modalidad A y B es que en la B, para el indicador de origen familiar, se añade una cuarta columna con la opción “Magreb”. El hecho de conservar la exclusividad de identificación de los padres y madres nacidos en un país magrebí, se debe a que pretendemos identificar con claridad los jóvenes que son de origen magrebí por nacimiento de los que lo son por origen familiar, puesto que nos parece que esta información será de gran valor para establecer diferenciaciones en función del esquema migratorio familiar.

6.3. Preguntas de contenido

Una vez analizadas las preguntas de identificación, pasamos al análisis de las dimensiones estudiadas en profundidad para el estudio de la integración magrebí. En primer lugar, encontramos la dimensión de la ciudadanía como status. Esta dimensión se ha estudiado desde un solo ítem (tanto en la modalidad A como B) formulado a partir de una pregunta cerrada, de múltiple alternativa y esalar:

Con esta pregunta se pretende conocer la idea que los encuestados tienen de la dimensión de la ciudadanía como status e identificar si hay un reconocimiento legal del status de ciudadano/a. Se opta por categorizar las respuestas en función de una gradación que a la hora de interpretar, nos dará información sobre la apertura de los sujetos por lo que respecta a esta dimensión.

En el análisis de la dimensión de la ciudadanía como proceso, encontramos en primer lugar el conjunto de preguntas referidas a las competencias ciudadanas. En total son 9 preguntas para la modalidad A (de la 4 a la 12) y una menos para la modalidad B (de la 4 a la 11).

El primer indicador de este elemento es la “Comprensión de la democracia”. Pretendemos conocer el tipo de comprensión que tienen los encuestados sobre los fundamentos de la democracia puesto que

nos parece que es una de las primeras competencias que hay que tener para desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

La siguiente competencia analizada es el “Conocimiento de la diversidad”. Con estas preguntas queremos identificar el conocimiento que se tiene de la diversidad cultural centrado en diferentes aspectos (costumbres, religión, tradiciones, etc.). Para ello se formulan dos preguntas para la modalidad A y una para la B.

La pregunta común a las dos modalidades es una pregunta cerrada, de múltiple respuesta y escalar puesto que excluye las demás respuestas en cada caso y además las ordena.

Indica en qué medida conoces aspectos culturales (idioma, costumbres, música, comida, etc.) de los siguientes lugares (Pon una cruz en la casilla que consideres)

(1= Nada; 2= Muy poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho)	1	2	3	4	5
De Cataluña					
Del resto de España					
Del resto de Europa					
De los países del Magreb					
De EEUU					
De Hispanoamérica					
De otros países africanos					
De países asiáticos					

Esta pregunta es de tipo general y quiere averiguar el grado de conocimiento que tiene el alumnado de diferentes lugares para establecer su conocimiento de la diversidad cultural. Para la modalidad A, se añade una pregunta que busca ahondar en el conocimiento respecto a hechos culturales característicos del Magreb. Se trata de una pregunta cerrada, de múltiples respuestas y no excluyente puesto que se pueden señalar más de una opción tal como se especifica en la formulación de la pregunta.

¿Cuáles de los siguientes aspectos culturales de las personas de los Países del Magreb conoces? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Las Normas y conductas generales
- Sus creencias religiosas mayoritarias (Islam)
- La comida típica
- La forma de vestir
- Las celebraciones populares
- La música
- El arte

El siguiente grupo de preguntas, se refiere a la identificación de los valores de la ciudadanía de los encuestados en función de tres elementos: la solidaridad (entendida como la actitud de cooperación y apoyo a los demás) la aceptación de la diferencia y, el reconocimiento mutuo de las diferencias desde la igualdad.

Para el indicador de “Solidaridad” se formula una pregunta con tres casos en las que el encuestado debe elegir una respuesta única. Así pues estamos ante una pregunta escalar puesto que es excluyente y existe una gradación de menos solidario a más solidario en función de la respuesta elegida.

a) Hay que organizar una campaña de Navidad en la escuela para recoger alimentos y materiales para un instituto de otro país que los necesita. Tú, ¿qué harías? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Nunca participo en este tipo de cosas
- No participo porque me quitaría tiempo para estudiar
- Participo si me piden que lo haga
- Siempre me implico en este tipo de causas porque es importante ayudar a los demás

b) Un compañero/a de clase te pide que le ayudes a realizar un ejercicio. ¿Qué haces? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Nunca ayudo a nadie
- No le ayudo porque me quita tiempo para mi
- Le ayudo si es mi amigo/a
- Siempre ayudo a las personas con dificultades

c) El Ayuntamiento de tu pueblo quiere derribar unas casas habitadas por unas familias para dotar de nuevos servicios al barrio y algunos miembros de la asociación de vecinos deciden organizar una manifestación en contra. Tú ¿Qué haces? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Nunca participo en este tipo de causas
- No iría porque tengo que hacer mis cosas
- Sólo iría si conociera a las familias
- Iría porque no me parece justo

La “aceptación de la diferencia” como valor de la ciudadanía se trabaja a partir de dos preguntas ambas comunes a las dos modalidades de cuestionario. La primera - cerrada, de múltiple respuesta y escalar- establece cuatro posibilidades de respuesta que van de la opción más cerrada ante la diversidad a la más abierta (reconocimiento).

Indica con cuál de las siguientes afirmaciones te identificas (Sólo puedes elegir una casilla)

- No me gusta que vivan en mi barrio personas de diferentes culturas a la mía
- Me gusta que vivan personas de diferentes culturas pero sólo de algunos países, de otros no
- No me importa que en mi barrio vivan personas de diferentes culturas si cada uno va a lo suyo
- Me gusta que en mi barrio vivan personas de muchas culturas diferentes

La siguiente pregunta es de tipo cerrada, de múltiple respuesta y no excluyente y permite hacerse una idea de los grupos culturales aceptados por los encuestados. Con esta pregunta tan directa se quiere identificar los grupos “socialmente” aceptados y los que no lo están.

¿De qué países o culturas te gustaría que fuesen las personas que viven en tu barrio?:
(Pon una cruz en las casillas que consideres)

Latinoamericanas	<input type="checkbox"/>
De los países de Europa del Este (rumanas, serbias, etc.)	<input type="checkbox"/>
De otros países europeos (Francia, Italia, etc.)	<input type="checkbox"/>
Catalanas	<input type="checkbox"/>
Españolas	<input type="checkbox"/>
De países Magrebíes (marroquíes, tunecinas, etc.)	<input type="checkbox"/>
De países asiáticos (China, Pakistán, India, etc.)	<input type="checkbox"/>
De sur y centro de África (Guinea, Sierra Leona, etc.)	<input type="checkbox"/>
Gitanas	<input type="checkbox"/>

Finalmente, el último indicador de los valores de la ciudadanía, el “Reconocimiento”, además de aportarnos información sobre el grado más abierto de aceptación de la diversidad, también da información sobre si la percepción de la diversidad cultural es positiva o negativa, es decir, si se ve como una oportunidad o como amenaza. Para este indicador se han elaborado dos ítems. Ambas preguntas son cerradas, de múltiples respuestas y no excluyentes y la primera se refiere a un ámbito general y la segunda a uno más concreto.

¿Qué opinas que en tu centro el alumnado sea de diferentes países? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Despierta nuestro interés por conocer otras culturas
- Hay más peleas entre los jóvenes
- Nos hace personas más comprensivas
- Hay más problemas de disciplina

¿Qué opinas de hacer trabajos en grupo con compañeros o compañeras de diferentes países? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Las visiones diferentes enriquecen el trabajo
- La calidad de los trabajos es más baja
- Los debates son más interesantes
- Cuesta más entenderse para trabajar

La última competencia analizada es el “Nivel y forma de organización”. Con este indicador se pretende averiguar de qué forma se toman las decisiones entre los jóvenes en su grupo de iguales. Su formulación es a través de una pregunta escalar:

Cuando te reúnes con tu grupo de amigos o amigas para hacer alguna cosa, ¿cómo tomáis las decisiones? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Siempre deciden las mismas personas
- Votamos todas las opciones
- Lo hacemos de forma rotativa, cada vez elige una persona
- Lo echamos a suerte

El siguiente grupo de indicadores se refieren a la relación de los jóvenes con la participación (si se implican o no en actividades que les conciernen). Para ello valoramos primeramente la “Experiencia en participación” a dos niveles: en un ámbito general y en uno más concreto, el instituto. La primera pregunta

de tipo más general es una pregunta cerrada, de múltiples variables y no excluyente puesto que los encuestados pueden estar participando en más de una actividad a la vez.

¿Formas parte de algunos de los siguientes grupos? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

<input type="checkbox"/>	De teatro
<input type="checkbox"/>	De danza
<input type="checkbox"/>	De música
<input type="checkbox"/>	De deporte
<input type="checkbox"/>	Excursionista
<input type="checkbox"/>	Otros (especificar)

La de ámbito más concreto tiene la misma forma que la anterior y presenta unas opciones de respuesta cerradas en las que el encuestado debe señalar aquellas en las que participa:

¿En cuáles de las siguientes actividades de tu instituto participas? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

<input type="checkbox"/>	Presentarte como candidato/a para delegado/a de curso
<input type="checkbox"/>	Intervenir y dar propuestas en las asambleas de clase
<input type="checkbox"/>	Formar parte del consejo escolar
<input type="checkbox"/>	Asistir a las actividades que organiza el Centro fuera del horario de clase
<input type="checkbox"/>	Colaborar en acciones solidarias que organiza el instituto (campañas de Navidad, de la paz, etc.)
<input type="checkbox"/>	Participar en acciones de protesta o denuncia social organizadas desde la escuela (en la calle, cartas a periódicos, etc.)

El otro indicador dentro del tema de la participación es la "Convivencia y relaciones" y busca identificar los espacios de relación de la juventud con personas de diferentes culturas (1er nivel en la convivencia) así como el análisis de las facilidades de interacción con grupos diversos.

Tanto para la modalidad A como para la B, se elaboran dos preguntas. La primera es abierta, puesto que buscamos que el alumnado exprese con sus propias palabras con quién se relaciona y plantea tres ámbitos de relación:

De qué países son:

Tus amigos/as del Instituto:.....

Tus amigos/as de otros lugares:.....

Las personas con las que te relacionas de tu barrio:.....

La segunda, es una respuesta múltiple en la que se puede elegir una de las dos casillas opcionales en cada afirmación.

Indica si estás de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones (Pon una cruz en las casillas que consideres)

La convivencia con personas de otras culturas...	Acuerdo	Desacuerdo
Hace a la gente del barrio más abierta		
Es más divertida		
Conlleva muchos problemas para entendernos		
Permite conocer otras culturas		
Cambia nuestras costumbres		
Provoca más conflictos en el día a día		
Facilita que aprendamos otros idiomas		
No me gusta. Estamos mejor si todas las personas son de la misma cultura		
Nos hace más comprensivos y tolerantes		
Fomenta más delincuencia		

Finalmente, entramos en el último grupo de preguntas sobre la identidad cívica-cultural. Se elaboran 3 preguntas comunes a ambas modalidades y una exclusiva para la modalidad B. Para conocer el “Sentimiento de pertenencia general” del alumnado, se elabora una pregunta abierta con dos partes:

Tu, ¿de dónde te sientes?

.....

¿Por qué?.....

.....

La primera parte de la pregunta nos da la posibilidad de categorizar las respuestas para poderlas analizar de manera cuantitativa. Mientras que la segunda, el por qué de su respuesta, la analizamos de forma cualitativa a través de un análisis de contenido.

Pese a que esta pregunta nos aporta información sobre el último tema que estudiamos, se encuentra ubicada en la primera parte del cuestionario puesto que nos parece que es una pregunta de crucial importancia y, por ello, cuando antes se responde, más posibilidad de que se haga de forma sincera.

A continuación, encontramos las dos preguntas referentes al “Sentimiento de pertenencia cívica”. Ambas se presentan como preguntas cerradas, de múltiple respuesta y no excluyentes. La primera se refie-

re al sentimiento de vinculación de los encuestados con respecto a diferentes lugares y la segunda a las razones que llevan a que alguien se sienta parte de una comunidad.

¿De cuáles de los siguientes lugares te sientes ciudadano o ciudadana?(Pon una cruz en las casillas que consideres)

- De la ciudad, pueblo o barrio en el que vives
- De Cataluña
- De España
- Del lugar donde has nacido
- De otros lugares (Europa, Latinoamérica, Africa, etc)
- Del mundo
- De ningún lugar
- No sé, no me lo he planteado

¿Cuáles de los siguientes aspectos consideras importantes para sentirte ciudadano/a de un lugar? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Hablar la lengua (o lenguas) oficial del lugar
- Conocer las instituciones (ayuntamiento, asociaciones, ...)
- Tener amistades del lugar
- Seguir las normas y costumbres (fiestas, tradiciones, etc.) de ese lugar
- Participar en asociaciones culturales, deportivas, de ocio..., de ese lugar
- Implicarse en actividades que ayudan a solucionar los problemas del lugar
- Ser respetado por los y las demás

Sobre el indicador de “Identidad étnica-cultural” se formula una pregunta exclusiva para la modalidad B puesto que se trata de un tema sobre el qué queremos profundizar en el caso del alumnado de procedencia magrebí.

Señala las diferentes costumbres y formas de vivir con las que te identificas

	Países del Magreb	De Aquí
Para mi es importante seguir las normas y conductas de...		
Estoy de acuerdo con las creencias religiosas mayoritarias de...		
Me gusta la manera de ser de las personas de...		
Opto por la comida típica de ...		
Elijo la forma de vestir de...		
Sigo las celebraciones populares de...		
Prefiero la música de...		
Me gusta más el arte de...		
Opto por forma pareja con una persona de...		

Como en casos anteriores, se trata de una cuestión cerrada de múltiple respuesta y no excluyente puesto que, pese a que se pregunta por las preferencias en función de dos realidades culturales diferentes, se da la posibilidad al encuestado de elegir las dos opciones simultáneamente.

Finalmente, encontramos una batería de preguntas abiertas dirigidas a la opinión personal de los encuestados sobre el proceso de integración que el alumnado piensa que están viviendo tanto los jóvenes de origen magrebí como ellos mismos, como los de otras procedencias. De estas preguntas hay una común y el resto se han formulado de forma exclusiva para cada modalidad:

Modalidad A	Modalidad B
19 a) ¿Te sientes integrado en el instituto, en tu barrio, en el pueblo, con tus amistades, etc.? ¿Por qué?	
19. b) ¿Crees que las personas de origen magrebí que tu conoces están integradas en la escuela, barrio, ciudad, pueblo, etc.? ¿Por qué?	19. b) ¿Qué cosas ayudan a que las personas magrebíes se integren aquí?
20. a) ¿Qué piensas sobre las personas magrebíes que viven aquí?	19. c) ¿Qué cosas dificultan que las personas magrebíes se integren aquí?
20. b) ¿Qué piensas sobre las personas de otras procedencias (Latinoamericanas, rumanas, chinas, etc.) que viven aquí?	19. d) ¿Qué te parece que piensan las personas de aquí sobre las personas magrebíes?
21. a) ¿Cómo te parece que actúa la sociedad con las personas magrebíes?	19. e) ¿Cómo y dónde te ves en el futuro?
21. b) ¿Cómo te parece que actúa la sociedad con las personas que vienen aquí de otros países?	

Las preguntas de la Modalidad A, al dirigirse a alumnado de procedencias variadas, versan sobre la percepción de la integración de la juventud magrebí y sobre la de jóvenes de otras procedencias. En cambio, las preguntas de la modalidad B dirigidas únicamente a jóvenes de origen magrebí y tratándose nuestro estudio del análisis de su integración, tratan todas ellas sobre la percepción sobre su propia integración.

A modo de conclusión

En este capítulo hemos presentado la elaboración del cuestionario que ha sido la principal estrategia de recogida de información. Para crear este cuestionario, procedimos a un largo proceso de elaboración. Este proceso tuvo su inicio en el esfuerzo de concreción teórica del concepto de integración. A partir de la comprensión de la integración desde la interculturalidad y la cohesión social analizamos el binomio inclusión- exclusión desde el abordaje de la Pedagogía de la Inclusión y, estudiamos el concepto de ciudadanía. Del abordaje de todas estas dimensiones, surgió la primera versión piloto.

De un conjunto de sesiones de validación con las directoras del estudio surge la segunda versión del cuestionario. En este punto se da la transformación más importante del proceso de construcción de nuestro cuestionario pues se procedió a una modificación conceptual. De hecho, fruto de estas correcciones, pasamos de tener un conjunto de elementos, que en aquel momento creíamos que eran los configurativos de la integración, a tener un respaldo teórico consistente sobre el que apoyamos toda nuestra investigación. A partir de aquí, pasamos a operativizar el concepto de integración desde el ajuste del Modelo de Ciudadanía del GREDI presentado.

Con la segunda versión se procede a la validación por jueces y se pide a un conjunto de expertos del departamento MIDE que validen la segunda versión del instrumento en cuanto a construcción y comprensión de los diferentes ítems. Las observaciones realizadas hacen referencia a orientaciones de tipo técnico-formal y otras, de tipo narrativo-ortográfico.

De este conjunto de observaciones se corrigen apreciaciones de tipo formal que dan lugar a la versión piloto del cuestionario. Esta versión se aplica a un pequeño grupo de jóvenes para valorar su adecuación al contexto. Una vez aplicada la versión piloto se procede al análisis de la información con un claro objetivo metodológico. Gracias a este proceso seguido con la versión piloto, llegamos a la elaboración final de cuestionario que en el presente capítulo hemos expuesto detalladamente.

Capítulo 6: Delimitación de la población y aplicación del cuestionario

Introducción

En este capítulo presentamos la delimitación de la población de nuestro estudio, el proceso de aplicación del cuestionario y la correspondiente caracterización de la muestra. Nos parece interesante presentar toda esta información de forma conjunta puesto que cada elemento necesita del otro para ser comprendido. Desde nuestro punto de vista, no es posible entender el proceso de aplicación del cuestionario sin conocer el trabajo de delimitación muestral de este estudio así como no es posible concebir las causas de la selección de la muestra, si no presentamos los pasos por los que se pasó para acceder a la muestra.

Así pues, primeramente, describimos el proceso de concreción de la muestra con todas las decisiones tomadas a lo largo del proceso y, posteriormente, nos adentramos en la descripción detallada del proceso de aplicación seguido puesto que nos parece imprescindible para entender las dificultades y la envergadura de tal proceso. Creemos que exponiendo esta fase tal y como se desarrolla, se podrá entender con más facilidad, las peculiaridades de la presente investigación. Como hemos anunciado anteriormente y, como quedará expuesto en este capítulo, cabe reconocer que el proceso de aplicación de nuestro cuestionario es una de las tareas más dificultosas de nuestra investigación. El tamaño de la muestra junto con el escenario formal de los centros educativos, con sus peculiaridades de funcionamiento y de organización, implica un lento y complejo proceso de aplicación¹⁵⁸.

Una vez entendido el trabajo de delimitación muestral y la aplicación del cuestionario, pasamos a la caracterización de la muestra de nuestro estudio. Describimos la muestra seleccionada para el estudio diagnóstico haciendo referencia a sus datos de identificación generales presentados en el cuestionario aplicado. La muestra total analizada la forman 3.498 alumnos de 47 centros de 37 municipios de Cataluña. Del total de alumnos, 3.063 corresponden a la modalidad A del cuestionario y 435 a la B; de tal manera que el 87,6% de la muestra son alumnos no magrebíes y el 12,4% es alumnado de origen magrebí.

1. Población y muestra

La muestra de un estudio varía según el enfoque desde el que se efectúa (Sabariego, 2004: 143) pero además, el contexto de investigación también es de crucial importancia para la delimitación de la muestra. En nuestro caso, el proceso de selección de la muestra ha constituido un arduo trabajo de ordenación, cálculo y realidad. Al tratarse de una población tan extensa el acceso al escenario supone un gran esfuerzo de concreción. En este apartado, pretendemos sistematizar este proceso de manera que podamos justificar la muestra de estudio sobre la que se han extraído los resultados.

1.1. Delimitación de la población objeto de estudio

Si la población es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación, su delimitación clara permite concretar el alcance de la investigación. En general, desde una perspectiva cuantitativa, para establecer una muestra hay que delimitar tres características de la población (Sabariego, 2004: 142):

¹⁵⁸ Me permito personalizar un comentario y reconocer que tal fue la dificultad, que en ciertos momentos, peligró la continuidad de la tesis.

- Las de contenido: unidades de análisis que se desean estudiar.
- Las de lugar: indicar el lugar dónde encontrar las unidades de análisis.
- Las de tiempo: matizar el momento de aplicación.

Además, sabemos que a la hora de seleccionar la muestra hay que intentar garantizar la representatividad. Esto es; hay que dar un reflejo fiel del conjunto de la población y para que esto suceda la muestra debe cumplir una serie de condiciones:

- Que sea un subconjunto real de la población
- Que tenga un tamaño suficiente
- Que se utilice una técnica de muestreo adecuada

En nuestro caso, el primer paso para delimitar la muestra, fue establecer una población en función del objetivo general de la investigación. Teniendo en cuenta que el propósito de este estudio es establecer el diagnóstico sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña a la luz de la aportación teórica que justifica que para hablar de integración debemos analizar dos puntos de vista (el que se pretende integrar y el que posibilita la integración), nuestro universo general son todos los jóvenes que conviven con una realidad multicultural y que además, lo hacen con jóvenes de origen magrebí. Para ello nos parecía que el contexto natural, y que además sería de fácil acceso¹⁵⁹, en el que localizar a este colectivo era el medio académico de tipo formal¹⁶⁰.

1.2. Proceso de selección de la muestra

Solicitamos al *Centre d'Estadística del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* los datos sobre el alumnado escolarizado en el Segundo Ciclo de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos puesto que son los niveles que se corresponden con la franja de edad de 14 a 18 años. Este organismo nos facilita un listado en formato Excel (ver Anexo 6.1: Listado del Centre d'Estadística del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya) en el que aparecen los datos correspondientes al curso 2004-2005¹⁶¹ del alumnado de los niveles indicados y en función de su origen. De este listado obtenemos la suma de un total de 242.604 alumnos de todos los centros de Cataluña. Al tratarse de una población inabarcable y, teniendo en cuenta las sugerencias de Cardona (2002:121) en las que generaliza una serie de premisas a tener en cuenta para la selección de la muestra...

- A más población, menor porcentaje se necesita para obtener una muestra representativa.
- Si el tamaño de la población es de unos 1.500, se debería tomar el 20% de la población.
- Más allá de cierto tamaño de población ($N > 5000$), el tamaño de la muestra de 400 resulta adecuada.

El primer análisis que hacemos del listado general, es la distribución de alumnado según el tipo de centro¹⁶².

¹⁵⁹ Matizaremos posteriormente, los problemas de acceso a la muestra que se han presentado en esta investigación.

¹⁶⁰ Para tomar esta decisión, mantenemos conversaciones con personas expertas en la realidad del ámbito no formal que nos desaconsejaron recoger información en este tipo de contextos por dos motivos. El primero por no existir un listado estricto y exacto de los centros de tipo abierto en el que se trabaja con jóvenes de origen magrebí. El segundo porque en general, en estos centros tienen como una de las líneas prioritarias las dinámicas de integración de sus usuarios hecho por el cual, la información que de éstos se obtuviera podría presentar un sesgo. Por ello, estos expertos, creen más adecuado recoger información en aquellos centros en los que no se trabaje única y exclusivamente por la integración y analizar si se producen y cómo los procesos de integración de la juventud de origen magrebí.

¹⁶¹ Solicitamos estos datos en enero del 2006 pero este organismo nos notifica que sólo dispone de listas definitivas de los cursos anteriores al presente puesto que no se cierran listas, y por tanto no se organizan desde el Centre d'Estadística del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, hasta la finalización de cada curso en el mes de junio.

¹⁶² A partir de este momento hablaremos de B para referirnos al alumnado de origen magrebí y de A, para el alumnado del resto de procedencias coincidiendo con la nominación de las modalidades de cuestionario aplicados para cada colectivo.

Tabla 6.1: Localización alumnado magrebí en el total de los centros

Nivel	Tipo Centro	A	B
3 ESO	PUBLICO	33.332	265
3 ESO	PRIVADO	25.933	83
Subtotal		59.265	348
4 ESO	PUBLICO	33.373	1293
4 ESO	PRIVADO	25.338	234
Subtotal		58.711	1.527
1 BAT	PUBLICO	30.503	253
1 BAT	PRIVADO	16.229	9
Subtotal		46.732	262
2 BAT	PUBLICO	27.201	131
2 BAT	PRIVADO	15.416	9
Subtotal		42.617	140
1/2 CFGM	PUBLICO	22.324	534
1/2 CFGM	PRIVADO	10.082	62
Subtotal		32.406	596
Suma		239.731	2.873
Total			242.604

Nos percatamos que la presencia del alumnado magrebí se concentra mayoritariamente en los centros públicos y procedemos a realizar el cálculo del porcentaje de alumnado magrebí (B) sobre los del resto de procedencias (A) a partir de la siguiente fórmula $B/A \times 100 = \%$

Tabla 6.2: Calculo alumnado magrebí sobre el resto y tipología de centro

Tipo centro	A	B	%
PUBLICO	146.733	2.476	1,7%
PRIVADO	92.998	397	0,4%
Subtotales	239.731	2.873	1,75
Total			242.604

A partir de aquí se resuelve acotar la población en función de dos criterios. Por un lado, que los jóvenes pertenezcan a centros públicos y por el otro, que sean centros con un número mínimo de alumnos de origen magrebí matriculados (11 alumnos sumando todos los niveles¹⁶³) y acotar así la población de estudio. De este paso resultan un total de 114 centros de las 4 provincias de Cataluña. La distribución de estos centros por provincias es:

Tabla 6.3: Localización provincial de centros públicos con más de 11 alumnos de origen magrebí

Provincia	Centros con más de 11 alumnos B
Barcelona	72
Girona	21
Tarragona	20
Lleida	1
Total	114

Los números totales de alumnado de nuestra población son:

¹⁶³ El hecho de cortar en 11 alumnos se debe a dos motivos. Por un lado a que nos dimos cuenta que la tendencia – se trata de una deducción meramente observacional y no entramos en el análisis de las causas puesto que se escapa del objetivo de nuestro estudio- era que los centros tenían o bien por encima de 11 alumnos de origen magrebí matriculados, o bien ninguno o menos de 7 o 8 alumnos matriculados de origen magrebí. La segunda razón se debe a los recursos de los que disponíamos para realizar la entrada al escenario y se consideró que para acceder a un centro debía tener un mínimo de alumnado para que el coste compensase. Por estas razones, establecimos el corte en un número que nos parecía que abarcaba los centros en los que se posibilita la convivencia con alumnado de origen magrebí.

Tabla 6.4: Número de alumnos de la población y cursos

Nivel	A	B
3 ESO	10.527	837
4 ESO	9.023	115
1 BAT	7.679	154
2 BAT	6.479	80
CFGM	9.016	399
Total	42.724	1.585

A partir de aquí, la tarea se centra en concretar la muestra de estudio y para ello procedemos a la elección del tipo de muestreo.

1.3. Técnicas de muestreo

La selección del método de muestreo depende del enfoque, de los objetivos y del diseño de la investigación. Si bien la recomendación de utilizar métodos probabilísticos siempre que sea posible es apropiada, conviene reconocer que en la investigación educativa no siempre es viable pues a menudo, por ejemplo para estudios exploratorios, el muestreo probabilístico resulta excesivamente costoso. Por ello se acude a métodos no probabilísticos que suponen un procedimiento de selección informal de la muestra en función del investigador¹⁶⁴. En estos casos, se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios y procurando que la muestra sea lo más representativa posible.

En nuestro caso, utilizamos un muestreo por cuotas. Este muestreo, también denominado "accidental", se asienta generalmente sobre la base de un buen conocimiento de los estratos de la población y/o de los individuos más "representativos" o "adecuados" para los fines de la investigación. Para este tipo de muestreo se fijan unas "cuotas" que consisten en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones. En el caso de nuestra investigación las condiciones son: jóvenes de 14 a 18 años de Cataluña escolarizados en centros públicos con más de 11 alumnos de origen magrebí.

Una vez determinada la cuota se eligen los que se encuentren que cumplan esas características y en el caso de nuestra investigación, esto sucede con aquellos centros que nos permiten el acceso a los jóvenes.

1.4. Delimitación de la muestra teórica

Intentamos acceder a los 114 centros y conseguimos el acceso a 51 de ellos. Esta diferencia es la que se explica por el paso de la muestra posible o teórica a la real o práctica:

Tabla 6.5: Paso de la muestra teórica a la práctica

Tipo	A	B	Total
Población	42.724	1.585	44.309
Muestra posible o teórica	5.764	600	6.364
Muestra real o práctica	3.063	435	3.498

La muestra posible o teórica viene dada por todos los cuestionarios repartidos dentro de la población. La distribución de cuestionarios se lleva a cabo en todos los centros en los que se nos permite el acceso y de todos ellos, conseguimos repartir un total de 6.364¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Desde este tipo de métodos, generalmente, se asume que no "sirven" para realizar generalizaciones puesto no se tiene certeza de que la muestra extraída sea representativa ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

¹⁶⁵ Para el paso de 6.364 a 3.498 casos remitimos al apartado "Pasos para el análisis de datos cuantitativos" del cuarto capítulo en el que se

Una vez tenemos todos los cuestionarios en mano, procedemos a realizar un cálculo estadístico de representatividad. Este cálculo lo hacemos por separado para el alumnado A y para el B y teniendo en cuenta la recomendación en el campo de las ciencias sociales de trabajar con un error máximo del 5% llegando a los siguientes números:

Tabla 6.6: Cálculo de proporción de la muestra A

Proporciones	
Simulación para poblaciones finitas	
Z=	1,96
p=	0,500
q=	0,500
N=	5.764
e=	0,030
	0,000
N=?	900,5

Al tener distribuidos un número considerable de cuestionarios de la modalidad A, podemos trabajar con un error máximo del 3% dándonos como muestra final un total de 900,5 alumnos. Introducimos un total de 3.063 cuestionarios de la modalidad A así que trabajamos con un margen amplio respecto la “n mínima” calculada.

Tabla 6 7: Cálculo de proporción de la muestra B

Proporciones	
Simulación para poblaciones finitas	
Z=	1,96
p=	0,500
q=	0,500
N=	600
e=	0,030
	0,000
n=?	384,3

Por lo que respecta a los cuestionarios correspondientes al alumnado de origen magrebí, pese a obtener un número mínimo de 384,3 casos, trabajamos con 435 cuestionarios de la modalidad B.

1.5. De la muestra teórica a la muestra práctica

Una vez delimitada la muestra teórica, pasamos a analizar las posibilidades de acceso a los diferentes centros. Para ello, nos ponemos en contacto con el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* y presentamos nuestra investigación solicitando su colaboración. De este encuentro obtenemos que la mejor vía de acceso a los centros es a partir de los *Serveis Territorials de Catalunya* (SSTT) con los que cuenta el departamento y se nos facilitan el contacto del director de los SSTT de Cataluña.

En este encuentro, exponemos las necesidades y se nos plantean dos nuevas tareas; por un lado solicitar permiso a la *Direcció General d'Inspecció Educativa* para acceder a los centros y por otro, entrar en contacto con los directores de cada servicio territorial ya que sólo a través de ellos podemos conseguir el acceso a los centros.

Tabla 6.8: Áreas de los SSTT

SSTT	Extensión
Barcelona	Barcelona I- Ciutat

	Barcelona II- Comarques
	Baix Llobregat-Anoia
	Vallès Occidental
Tarragona	Tarragona
	Terres d'Ebre
Girona	Girona
Lleida	Lleida

Posteriormente, comenzamos la rueda de contactos con los diferentes coordinadores de zonas para solicitar la colaboración y el acceso a los centros¹⁶⁶. Primeramente se les manda una carta con el visto bueno del director de los SSTT para exponer la temática y las necesidades que tiene la presente investigación (Ver Anexo 6.2: Ejemplo carta 1er contacto dirección SSTT). A partir de aquí, cada área responde a la demanda y hay que decir que de todos los contactos que establecimos, conseguimos respuestas afirmativas y percibimos voluntad de colaboración en todos los casos. Facilitamos el listado de los centros de cada área y a partir de aquí el proceso consiste en que los centros son avisados desde los SSTT sobre la investigación que estamos llevando a cabo y se solicita su colaboración desde la justificación que esta investigación cuenta con el aval de inspección y de los mismos SSTT (Ver Anexo 6.3: Listado centros por SSTT y relación de alumnado B y A).

Una vez tenemos la confirmación que los centros están avisados, nos ponemos en contacto con las o los directores de cada centro.

2. Acceso a la muestra

A partir de este momento, empezamos un proceso lento, laborioso y con resultados muy poco satisfactorios ya que la inversión de tiempo para el acceso a cada centro supone una media de un mes y además, sin tener garantizada la posibilidad de aplicación de los cuestionarios. El asesoramiento de un grupo de profesorado, directivos y otros miembros del mundo educativo y el hecho de darnos cuenta que cuando contactábamos con la dirección de los centros el proceso que seguían era, en su gran mayoría, derivarnos a la persona coordinadora de *Llengua Interculturalitat i Cohesió Social* (LIC) del centro o al tutor o tutora del *Aula d'Acollida*, nos hace replantearnos el modo de acceso a los centros.

Así pues decidimos contactar con los servicios LIC de cada centro para ver si de esta manera, la aplicación es más rápida. Para ello empezamos un nuevo proceso de contactos que tiene su inicio estableciendo vínculos con el *Subdirector General de Llengua Interculturalitat i Cohesió Social*¹⁶⁷.

De nuevo, encontramos una respuesta afirmativa a nuestra petición y se nos informa que todos los centros tienen, desde el curso 2005-2006, un coordinador/a de *Llengua Interculturalitat i Cohesió Social* nombrado por la dirección del centro. Éste es el o la profesional que trabaja coordinadamente con el tutor/a del *Aula d'Acollida* en los centros que, además, disponen de este recurso. A su vez, estos coordinadores dependen de los asesores y asesoras LIC de cada área cuya tarea consiste en organizar a los coordinadores/as LIC de los centros y asesorar a los y las tutoras del *Aula d'Acollida*. Cabe decir que en este contacto, les pareció normal que los equipos directivos nos derivaran a estos servicios ya que son las personas de los centros “encargadas de estos temas”¹⁶⁸. Por ello nos facilitan el listado de los y las coordinadoras territoriales de los equipos de asesores/ras LIC. Se trata de ocho equipos LIC que coinci-

¹⁶⁶ Nos pusimos en contacto con todas las áreas menos con Lleida puesto que al ser un solo centro, hicimos el contacto de forma directa con el centro.

¹⁶⁷ Se trata del organismo que coordina a los diferentes equipos LIC de Cataluña. Su organización y funcionamiento, queda desarrollado más extensamente en el tercer capítulo.

¹⁶⁸ Una de las funciones básicas de estos servicios es promover la integración del alumnado de procedencia extranjera en sus centros y aulas de referencia.

den con los ocho SSTT¹⁶⁹ y que se encargan de coordinar los equipos de asesores LIC y de gestionar las modificaciones de los planes de trabajo. Nos ponemos en contacto con todos ellos y empezamos un proceso de llamadas, encuentros y correos electrónicos por separado hasta que se aplica el cuestionario en los centros (ver Anexo 4.3: Seguimiento Coordinadores LIC SSTT).

De esta nueva vía surge un convenio de colaboración informal con los servicios LIC a partir del cual son – en la gran mayoría de los casos- los propios asesores LIC de centro quienes gestionan la aplicación del cuestionario en su centro¹⁷⁰.

Cabe señalar que aunque es un proceso largo – los primeros contactos se dan en el mes de mayo del 2006 y en algún caso se extiende hasta abril del 2007 debido a cambios políticos, organizativos, de personal, etc., que varían según el lugar- la dirección que toma la investigación a partir de estos contactos nos facilita mucho el camino y podemos acceder más fácilmente a los centros para la recolección de datos.

Del convenio de colaboración con las coordinaciones LIC de los diferentes SSTT se derivan dos maneras de funcionamiento:

1. La coordinación LIC asume la responsabilidad de aplicación y coordina a los asesores LIC de su zona para la aplicación.
2. La coordinación LIC facilita el acceso a los diferentes asesores LIC para proceder a la aplicación directamente con ellos.

Veamos a continuación de qué manera se procede en cada zona LIC:

Tabla 6.9: Modalidades de funcionamiento con la coordinación LIC

Tipo de funcionamiento	Zonas de Coordinación LIC ¹⁷¹					
	Baix Llobregat i Anoia	Barcelona Comarques	Valles Occidental	Girona	Tarragona	Terres d'Ebre
1		X			X	
2	X		X	X		X

Las responsabilidades que toman los coordinadores de cada grupo de asesores LIC son las siguientes:

- Ponernos en contacto con todos los asesores LIC de su coordinación para exponer la investigación.
- Pedir la colaboración en aplicar el cuestionario en sus respectivos centros.
- Optar por la opción de funcionamiento 1 o 2 (en el caso de la opción 1 entonces hacen un seguimiento del estado de aplicación de los cuestionarios en cada centro y centralizan la recolección de los cuestionarios).

A su vez, el compromiso de colaboración de los asesores LIC, se materializa en las siguientes acciones:

- Informar a la dirección del centro del proyecto en curso y pedir permiso para la aplicación.
- Organizar la aplicación con los diferentes agentes implicados (coordinadores pedagógicos, coordinadores de ciclo, tutores del *Aula d'Acollida*).
- Recoger los cuestionarios aplicados.

¹⁶⁹ En dos territorios; Barcelona Ciutat y Barcelona Comarques hay dos coordinadores.

¹⁷⁰ Cabe matizar que en algún centro se pidió acompañamiento para la aplicación y en otros, que directamente la aplicación corriera a cargo de la propia investigadora.

¹⁷¹ La zona de Barcelona Capital y Lleida no están incluidas puesto que la aplicación en los centros de estas zonas se hizo por contacto directo.

3. Proceso de aplicación del cuestionario

Podemos decir que es a partir de este momento cuando se empieza la aplicación masiva de cuestionarios¹⁷².

Para poder aplicar todos los cuestionarios se hace un trabajo de seguimiento muy detallado. Como la información a seguir del momento de aplicación en cada centro o zona es mucha, se opta por hacer un seguimiento de todos los frentes de contacto en paralelo para así mantenerlos todos activos. Para ello se diseña un modelo de seguimiento que consiste en recoger información descriptiva de cada contacto. Esta recogida de información se hace en un documento Word y con el siguiente formato¹⁷³:

Tabla 6.10: Ejemplo de ficha de seguimiento del estado de aplicación del cuestionario

Título
Ejemplo: Seguimientos Coordinadores LIC/ SSTT
Xx/xx/xx Contactos telefónicos
Xx/xx/xx Contactos por e-mail
Xx/xx/xx Contactos en directo (encuentros)
ZONA
(Ejemplo: TARRAGONA)
Nombre (Cargo) correo electrónico y teléfono
Ejemplo: Xavier Inglès (Coordinador LIC Tarragona) xingles@xtec.net 972483000
10/07/06 <i>Transcripción del contenido de la conversación</i>
Truco i em diuen que ja està de vacances. Torna l'1 de setembre. Els hi pregunto si creuen que veurà el correu i em diuen que no, que ell desconnecta. Jo els hi dic que deixaré ja el correu i així quan torni de vacances ja se'l trobarà i en podrem parlar.
12/07/06 <i>Se corta y se pega el contenido del correo</i>
Hola Xavier,
Sóc Berta Palou de la Facultat de Pedagogia de la UB. L'altre dia vaig trucar-te i em van dir que estaves de vacances. He decidit que t'escriuria un correu de cara a poder-ne xerrar amb calma al setembre.
Et poso en context...
17/10/06 <i>Se recoge el contenido del encuentro</i>
Vaig a la reunió amb tot l'equip i els hi exposo l'estudi i els hi demano la seva col·laboració. Únicament els hi demano que em diguin el número de qüestionaris A i B i que els apliquin d'aquí a després de Nadal quan els hi vagi bé.

La aplicació del qüestionari se lleva a cabo de tres formes distintes depenent del centre en el que se aplica¹⁷⁴:

- La propia investigadora aplica los cuestionarios.

¹⁷² Pese a que se hace la aplicación de cuestionarios de dos o tres centros de forma individualizada al margen de los servicios LIC por tener acceso directo, en esta memoria de aplicación solamente tenemos en cuenta la forma de aplicación mayoritaria.

¹⁷³ Para ver el contenido de todas los seguimientos ver Anexos 4.3, 4.4 y 4.5.

¹⁷⁴ La decisión depende del mismo centro tomando en cuenta sus necesidades y posibilidades.

- El centro se encarga de la aplicación.
- El centro se encarga de la aplicación y pide un soporte a la investigadora.

Para llevar a cabo la aplicación, tanto si es la propia investigadora quien lo hace como los asesores, tutores u otros profesores del centro, se utiliza una sesión de clase (habitualmente la de tutoría) y no se suele pasar de los 45'. Cuando no nos encargamos personalmente de la aplicación, se pide al aplicador/a que anote todos los datos destacables en la ficha de seguimiento que se elaboró (Ver Tabla 5.5 del quinto capítulo).

El proceso de aplicación se extiende de diciembre del año 2005 hasta el mes de mayo de 2007 (18 meses en total). Esta extensión en el tiempo se explica por la cantidad de centros en los que se aplica el cuestionario (47 centros), por la localización repartida por toda la geografía catalana (más de 37 municipios) y por el proceso de acceso a cada uno de ellos, que, tal como se dicho, es largo y dificultoso.

Prosiguiendo con la memoria de aplicación, presentamos en el siguiente cuadro, el listado de centros en los que aplica y la fecha de recogida de los mismos:

Tabla 6.11: Centros en los que se aplica el cuestionario¹⁷⁵

Nº	Nombre Centro	Municipio	Fecha entrega
1	Consell de Cent	Barcelona	14/12/05
2	Milà i Fontanals	Barcelona	22/02/06
3	Cerviàrum	Torelló	17/02/06
4	Bisbe Sivilla	Calella	18/02/06
5	Montjuic	Barcelona	30/03/06
6	Ernest Lluch i Martí	Cunit	10/05/06
7	Ciutat de Balaguer	Balaguer	17/07/06
8	El Castell	Esparraguera	18/01/07
9	Camí del Mar	Calafell	18/10/06
10	Salvador Espriu	Salt	17/11/06
11	Milà i Fontanals	Vilafrauca del Penedés	09/06/06
12	Salesians	Sant Boi de Llobregat	21/06/06
13	La Bastida	Santa Coloma de Gramanet	23/06/06
14	Can Genís	Palafrugell	23/06/06
15	Frederic Martí Carreras	Palafrugell	25/01/07
16	Gabriela Mistral	Sant Vicenç dels Horts	01/02/07
17	Montbui	Santa Margarida de Montbui	12/02/07
18	Thos i Codina	Mataró	12/02/07
19	de Sales	Viladecans	23/02/07
20	Rafael Casanova	Sant Boi de Llobregat	28/02/07
21	Josep Mestres i Busquets	Viladecans	02/03/07
22	Roquetes	Roquetes	28/03/07
23	Santa Eugènia	Girona	16/03/07
24	Sant Feliu de Guixols	Sant Feliu de Guíxols	16/03/07
25	Riudaura	Castell d'Aro	16/03/07
26	Narcís Monturiol	Figueres	16/03/07
27	Lluís de Peguera	Manresa	10/04/07
28	Lauro	Les Franqueses del Vallés	10/04/07
29	Rafael Campalans	Anglès	11/04/07
30	Torredembarra	Torredembarra	18/04/07
31	Esteve Terrades Illa	Cornellà de Llobregat	20/04/07
32	Investigador Blanxart	Terrassa	24/04/07
33	Ribot i Serra	Sabadell	24/04/07
34	Joaquim Bau de Tortosa	Tortosa	16/01/07
35	CIJCA	Lleida	16/01/07

¹⁷⁵ De esta tabla cabe matizar que el listado los centros no está organizado por fechas de recogida sino por fechas de entrega del cuestionario. Así pues el primer centro es al que se entrega en primer lugar los cuestionarios y el último, al que se le entrega más tarde.

36	Manuel Sales i Ferré	Ulldecona	22/01/07
37	Vic	Vic	22/01/07
38	Gaudí	Reus	20/12/06
39	Miquel Tarradell	Barcelona	17/01/07
40	L'Arboç	L'Arboç	18/04/07
41	La Serreta	Rubí	24/04/07
42	Nicloau Copèrnic	Terrassa	25/04/07
43	J.V.Foix	Rubí	24/04/07
44	Joan Oró	Martorell	27/04/07
45	Cavall Bernat	Terrassa	24/04/07
46	Alfons Costafreda	Tàrraga	15/01/07
47	Pau Clarís	Barcelona	24/05/07

Una vez tenemos todos los datos reunidos, pasamos a la introducción de los mismos en el programa de análisis de datos estadístico SPSS 15.0¹⁷⁶ y posteriormente analizamos la información obtenida (Ver Anexo 6.4.: Matriz de datos). A continuación entramos a caracterizar nuestra muestra de estudio detalladamente.

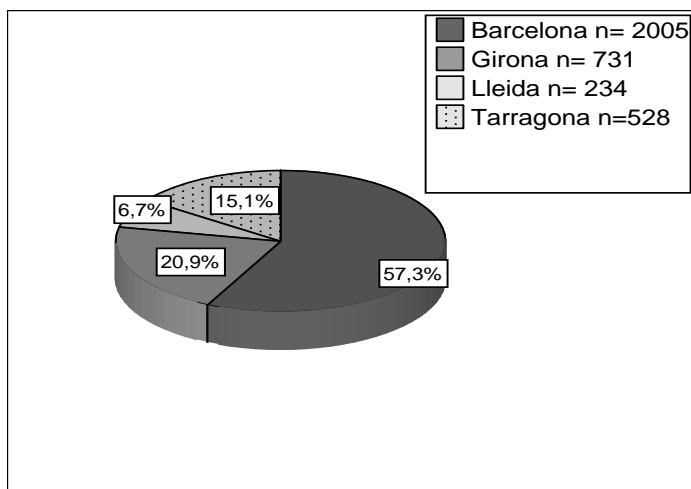
4. Caracterización de la muestra

A continuación presentamos el análisis de la información obtenida sobre las frecuencias y porcentajes de los diferentes indicadores que hemos utilizado para caracterizar a la muestra. Para ello, hacemos una ordenación por diferentes grupos de variables en función de la identificación a la que se refieren (Ver Anexo 6.5: Resultados SPSS de la caracterización de la muestra). Recordemos que la muestra analizada de nuestro estudio la forman 3.498 alumnos de 47 centros de 37 municipios de Cataluña. Del total de alumnos, 3.063 corresponden a la modalidad A del cuestionario y 435 a la B; de tal manera que el 87,6% de la muestra son alumnos no magrebíes y el 12,4% alumnado de origen magrebí.

4.1. Distribución geográfica

La distribución provincial del alumnado se reparte de la siguiente manera:

Figura 6.1: Distribución provincial de la muestra



¹⁷⁶ Remitimos aquí al apartado a) "Codificación del cuestionario" dentro de los "Pasos para el análisis de datos cuantitativos" del cuarto capítulo.

Se muestran diferencias importantes en cuanto a la distribución provincial; la que cuenta con mayor número de alumnado representado es Barcelona mientras que la que cuenta con menos es Lleida. No obstante, teniendo en cuenta el proceso de delimitación de la muestra expuesto anteriormente, sabemos que el 63% de los centros de nuestra subpoblación de estudio se encuentra en Barcelona, el 18% en Tarragona y Girona y sólo el 1% en Lleida con lo cual, se justifica que contemos con una mayor representación de alumnos de la provincia de Barcelona, seguido de Girona y Tarragona y un 6,7% de Lleida.

Vemos a continuación los centros en los que se aplicó el cuestionario, las provincias a las que pertenecen y el número de cuestionarios aplicados en cada uno de ellos tanto de la modalidad A como de la B:

Tabla 6.12: Distribución de centros por provincias y número de cuestionarios¹⁷⁷

IES	BCN	GIR	LLE	TAR	A	B
IES Consell de Cent	X				63	10
IES Cerviarum	X				134	10
IES Bisbe Sivilla	X				93	14
IES Milà i Fontanals	X				50	14
IES Montjuic	X				18	0
SES Ernest Lluch i Martí				X	70	8
IES Ciutat de Balaguer			X		91	14
IES El Castell	X				19	2
Salvador Espriu		X			147	20
IES Mila i Fontanals	X				59	16
CO Salesians	X				0	5
IES La Bastida	X				0	6
CJ Can Genis		X			0	7
IES Frederic Martí Carreras		X			202	29
IES Gabriela Mistral	X				59	7
IES Montbui	X				58	10
IES Thos i Codina	X				119	24
IES de Sales	X				51	7
IES Rafael Casanova	X				48	9
IES Mestre i Busquets	X				49	4
IES Roquetes				X	18	8
IES Santa Eugenia		X			60	4
IES Sant Feliu de Guixols		X			75	0
IES Riudaura		X			72	3
IES Narcis Monturiols		X			101	7
IES Lluís de Peguera	X				0	8
IES Lauro	X				128	11
IES Rafael Campanals		X			0	4
IES Torredembarra				X	63	8
IES Esteve Terradas Illa	X				27	5
IES Investigador Blanxart	X				82	6
IES Ribot i Serra	X				0	2
IES Joaquim Bau de Tortosa				X	0	8
CO CIJCA			X		39	2
IES Manuel Sales i Ferré			X		0	14
IES Vic	X				158	18
IES Gaudí				X	40	25
IES Miquel Tarradell	X				69	13
IES L'Arboç				X	254	7
IES La Serreta	X				41	3
IES Nicloau Copèrnic	X				49	8

¹⁷⁷ Cabe señalar que los totales que aparecen en esta tabla de cada centro son los resultantes una vez hecha la depuración de protocolos.

IES J.V. Foix	X				25	1
IES Joan Oró	X				122	35
IES Cavall Bernat	X				190	8
IES Alfons Costafreda			X		70	4
IES Pau Clarís	X				31	7
IES Camí del mar				X	19	0
Total	28	8	4	7	3.063	435

Como se puede observar, hay un total de 28 centros en la provincia de Barcelona 8 de Girona, 4 de Lleida¹⁷⁸ y 7 de Tarragona., Estos centros están distribuidos en un total de 37 municipios. A continuación se recoge un mapa con la ubicación de estos municipios por el territorio catalán.

Figura 6.2: Municipios y provincias de aplicación del cuestionario



La mayor concentración de municipios se encuentra en la provincia de Barcelona. Como veíamos en el primer capítulo del planteamiento teórico, la mayor concentración de la población de origen magrebí se encuentra en Barcelona y por ello nuestra muestra se encuentra más concentrada en dicha provincia.

Si nos centramos en la distribución comarcal, vemos que la concentración también se da en comarcas barcelonesas:

¹⁷⁸ Cabe justificar el porqué de los 4 centros en Lleida si, como hemos visto anteriormente, sólo seleccionamos un centro de esta provincia para la aplicación de cuestionarios. El caso es que a los otros tres centros de esta provincia accedemos por contactos directos con diferentes personas cercanas a la investigadora y decidimos, ya que tenemos los datos en mano, aprovecharlos para el análisis de datos.

Figura 6.3: Distribución comarcal de centros



Para facilitar la extracción de datos, hemos agrupado el total de municipios en tres conjuntos teniendo en cuenta el número de habitantes de cada uno de ellos¹⁷⁹. Para ello buscamos el número de habitantes de cada municipio en las Cifras Oficiales 2008 del Padrón Municipal de Habitantes en la Web del *Idescat* y procedimos a agruparlos en tres grupos en función de características comunes en cada grupo:

- Municipios grandes: en este grupo están contenidas las áreas urbanas con alta densidad de población en la que predominan fundamentalmente la industria y los servicios. Son locali-

¹⁷⁹ Antes de tomar esta decisión, valoramos si el tamaño del municipio tenía alguna influencia sobre ciertas variables. Para ello se relacionó la variable "Municipio" con otras (Ciudadanía como Status, Sentimiento de Pertenencia, Comprensión de la Democracia, Conocimiento de la Diversidad y Aceptación de la Diferencia). De estas relaciones no se encontraron diferencias sustanciales puesto que en la mayoría de las relaciones, no existía asociación ni significación entre las variables relacionadas. Una vez constatamos que no había diferencias importantes por cuestión de tamaño, analizamos las posibilidades de agrupación de los municipios de los que disponíamos - puesto que nos parecía que trabajar con 37 municipios en total no era operativo- en función de los siguientes criterios:

- Situación geográfica: su ubicación en el mapa catalán en función de la proximidad o lejanía a grandes centros urbanos
- Distribución comarcal: concentración comarcal de municipios
- radiación inmigratoria: municipios con trayectorias de recepción de inmigrantes común
- Nos percatamos que ninguna de estas posibilidades nos permitía agrupaciones coherentes por falta de elementos comunes entre municipios. De aquí que, pese a no haber encontrado diferencias significativas por cuestión de tamaño (nº de habitantes), nos pareció la única agrupación posible.

dades con más de 90.000 habitantes y que, además, son centros referentes de grandes áreas metropolitanas o referentes comarcales y con mucha inmigración.

- Municipios medianos: en este grupo incluimos todas las localidades de menos de 90.000 habitantes pero con más de 20.000 y de tamaño medio y que, pese a disponer de la mayoría de servicios, dependen de un municipio más grande.
- Municipios pequeños: en este tercer conjunto hemos agrupado los municipios de menos de 20.000 habitantes y que se caracterizan por estar alejados de los grandes centros urbanos pero que, pese a ello, son localidades dependientes de otras de mayor tamaño y más servicios.

El resultado de estas uniones nos da la siguiente distribución:

Tabla 6.13: Agrupación de municipios y tamaño

Municipio	Provincia	Tipo Municipio
Barcelona	Barcelona	Grande
Sabadell	Barcelona	
Terrassa	Barcelona	
Lleida	Lleida	
Santa Coloma de Gramanet	Barcelona	
Mataró	Barcelona	
Reus	Tarragona	
Girona	Girona	
Cornellà de Llobregat	Barcelona	Mediano
Sant Boi de Llobregat	Barcelona	
Manresa	Barcelona	
Rubí	Barcelona	
Viladecans	Barcelona	
Figueres	Girona	
Vic	Barcelona	
Vilafranca del Penedès	Barcelona	
Tortosa	Tarragona	
Salt	Girona	
Sans Vicenç dels Horts	Barcelona	
Martorell	Barcelona	
Calafell	Tarragona	
Palafrugell	Girona	
Sant Feliu de Guíxols	Girona	
Esparreguera	Barcelona	
Calella	Barcelona	
Balaguer	Lleida	
Tàrrega	Lleida	
Les Franqueses del Vallès	Barcelona	
Torredembarra	Tarragona	
Torelló	Barcelona	
Cunit	Tarragona	
Castell d'Aro	Girona	
Santa Margarida de Montbui	Barcelona	
Roquetes	Tarragona	
Ulldecona	Tarragona	
Anglès	Girona	
L'Arboç	Tarragona	

La mayor parte de municipios se encuentra en la provincia de Barcelona, así que la representación de esta provincia en la tipología de municipios es mayoritaria en los tres casos (5 de 8 de los municipios

grandes, 10 de 16 en los medianos y 4 de 9 en los pequeños). Girona encuentra su representación mayoritaria en los de tamaño medio (4 de 16) al igual que Tarragona (5 de 16) mientras que Lleida tiene 1 municipio que pertenece a los grandes y 2 municipios en los pequeños. La distribución de casos en cada grupo queda de la siguiente manera:

Tabla 6.14: Distribución de municipios y tamaño

Tipo Municipio	Total
Grande	938 (26,8%)
Mediano	1.393 (39,8%)
Pequeño	1.167 (33,4%)
Total	3.498 (100%)

4.2. Sexo, edades y cursos

La distribución del alumnado por sexo en general es bastante equilibrada así como también lo es cuando miramos la distribución de sexos por modalidad de cuestionario tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6.15: Distribución de sexos y modalidad

Sexo	Modalidad		Total
	A	B	
Masculino	1.447 (47,2%)	212 (48,7%)	1.659 (47,4%)
Femenino	1.582 (51,6%)	213 (48,9%)	1.795 (51,3%)
Total	3.029 (98,8%)	425 (97,6%)	3.454 (98,7%)
Perdidos			44 (1,2%)

Por lo que respecta a la edad de los encuestados vemos que oscila de los 13 hasta los 19 años. Pese a que nuestro objetivo de estudio se centra de los 14 a los 18 años de edad, tenemos un total de 56 cuestionarios que están por debajo o por encima de estos límites (21 de 13 años y 35 de 19 años). Aunque estos cuestionarios salen de la edad de nuestra muestra, los consideramos para el análisis de datos porque muchos de estos alumnos comparten clase con alumnos de origen magrebí y como valoramos su integración desde dos perspectivas, debemos analizar los otros puntos de vista de aquellos con los que conviven a diario.

La edad media de la muestra total son los 15,49 años y la mediana está en los 15. Si buscamos estas mismas medidas de tendencia por modalidad, vemos que es 15,69 la media y 15 la mediana en el caso del alumnado magrebí, y una media de 15,46 años y una mediana de 15 para el resto de los alumnos. La distribución de la muestra por edades es la siguiente:

Tabla 6.16: Distribución de edades y modalidad

Edad	A	B	Total
13	18 (0,6%)	3 (0,7%)	21 (0,6%)
14	705 (23,1%)	83 (19,3%)	788 (22,5%)
15	983 (32,2%)	120 (27,8%)	1.103 (31,5%)
16	737 (24,1%)	124 (28,8%)	861 (24,6%)
17	448 (14,7%)	56 (13%)	504 (14,4%)
18	145 (4,7%)	28 (6,5%)	173 (4,9%)
19	18 (0,6%)	17 (3,9%)	35 (1%)
Total	3.054 (100%)	431 (100%)	3.485 (99,6%)
Perdidos			13 (0,4%)

Los ciclos que forman parte de la muestra contemplan la ESO, el Bachillerato y los Ciclos Formativos

evidenciándose una mayor presencia de alumnado proveniente de la ESO (72%), seguido del Bachillerato (23,5%) y finalmente los Ciclos Formativos (3,7%).

Tabla 6.17: Distribución de alumnado por cursos y modalidad

Curso	A	B	Total
1ºESO	15 (,5%)	4 (1%)	19 (0,6%)
2ºESO	35 (1,2%)	26 (6,4%)	61 (1,8%)
3ºESO	1.131 (37,3%)	170 (41,3%)	1.301 (37,8%)
4ºESO	1.025 (33,8%)	144 (35%)	1.169 (34%)
1ºBachillerato	474 (15,6%)	50 (12,1%)	524 (15,2%)
2ºBachillerato	262 (8,6%)	4 (1%)	266 (7,7%)
1ºCiclo	69 (2,3%)	6 (1,5%)	75 (2,2%)
2ºCiclo	20 (0,7%)	8 (1,9%)	28 (0,8%)
Total	3.031	412	3.443 (98,4%)
Perdidos			55 (1,6%)

Pese a que 1º y 2º de la ESO no son los cursos en los que se suelen encontrar los alumnos de 14 a 18 años, hay una pequeña submuestra de estos cursos (0,6% de 1º de la ESO y 1,8% de 2º de la ESO) que hemos analizado puesto que, tenemos alumnos localizados en este curso de 14 años o más, que podemos suponer o bien que son repetidores o que son alumnos de incorporación tardía, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 6.18: Curso escolar, edad y modalidad

Modalidad	Curso	13	14	15	16	17	18	19	Total
A	1ºESO	0	1	0	8	4	2	0	15
	2ºESO	0	12	6	1	13	3	0	35
	3ºESO	16	668	356	72	9	3	1	1.125
	4ºESO	0	20	602	327	70	5	0	1.024
	1ºBachillerato	0	0	14	299	126	30	4	473
	2ºBachillerato	0	0	0	6	170	75	11	262
	1ºCiclo	0	0	1	16	35	16	1	69
	2ºCiclo	0	0	0	1	12	7	0	20
Subtotal		16	701	979	730	439	141	17	3.023
B	1ºESO	0	2	0	2	0	0	0	4
	2ºESO	0	16	7	0	1	1	1	26
	3ºESO	3	60	67	32	5	1	1	169
	4ºESO	0	3	43	67	27	1	0	141
	1ºBachillerato	0	0	0	18	14	14	4	50
	2ºBachillerato	0	0	0	0	2	0	2	4
	1ºCiclo	0	0	0	2	2	1	1	6
	2ºCiclo	0	0	0	0	3	2	3	8
Subtotal		3	81	117	121	54	20	12	408
Total		19	782	1.096	851	493	161	29	3.431

De esta tabla puede sorprender que no haya alumnos de 13 años ni en 1º ni en 2º de la ESO cuando en realidad es la edad natural de estos cursos, y en cambio que sí los haya en 3º de la ESO donde la edad natural es de 14 y 15 años. Esto se explica pues en realidad, sí se recogieron cuestionarios de alumnos de 13 años que cursaban 1º o 2º de la ESO pero casualmente, se trata de ejemplares eliminados en la fase de depuración de la información narrada en el cuarto capítulo de la tesis. El hecho que explicaría que haya alumnos de 13 años cursando 3º de la ESO se debe a que posiblemente, sean alumnos nacidos en los últimos meses del año y que cumplen 14 años durante la segunda parte del año académico.

Encontrar casos de edades superiores en el primer nivel de la ESO no parece extraño en el caso de nues-

tra muestra puesto que recordemos que hemos aplicado el cuestionario en centros que se caracterizan por la presencia de alumnado de diferentes procedencias. Así pues, en contextos educativos multiculturales en los que la matriculación de alumnado extranjero es elevada, es frecuente encontrar alumnos de edad avanzada en cursos iniciales de la ESO o por su incorporación tardía una vez ha empezado el curso, o bien por el desfase entre su nivel de escolarización y el de nuestro contexto educativo. La llegada fuera de término de alumnado de origen extranjero se ha incrementado significativamente. En algunas ocasiones viene provocada por las circunstancias que motivan la decisión de sus familias de emprender el proceso migratorio, y en otras, por el desfase existente entre los momentos de inicio y finalización de los cursos escolares propios de algunos sistemas educativos de origen y los propios del sistema educativo catalán. (Alegre, 2005: 37).

Como se observa en la Tabla 6.18, la distribución por cursos encuentra su presencia más elevada entre el 3º y 4º de la ESO (37,8% y 34% respectivamente). Si tenemos en cuenta la modalidad de cuestionario, tanto la A como la B, también tienen su porcentaje mayoritario en el 3º de la ESO (el 37,3% de los A y el 41,3% del total de los B se encuentran en 3ª de la ESO). El siguiente curso en el que más representación tenemos es en 4ª de la ESO tanto en A como en B. A continuación vendría el 1º de Bachillerato y en cuarta posición, el alumnado de 2º de Bachillerato (también en estos dos casos tanto en A como en B). Teniendo en cuenta que el alumnado objetivo de estudio son los jóvenes de 14 a 18 años, vemos que los cuatro cursos en los que se concentra la mayor parte de la muestra corresponden a los cursos propios de estas edades.

4.3. Procedencia del alumnado

Para analizar esta información se tiene en cuenta tanto el lugar de nacimiento del alumnado como el origen familiar. El lugar de nacimiento lo obtenemos mediante una pregunta abierta (*¿Dónde has nacido?.....*). El motivo de no haberla cerrado para la aplicación, responde a que queremos detectar con qué tipo de “localización” se identifica el alumnado; si es general (con respuestas como “de dónde son mis padres” o “en mi país”, etc.), más concreta (comunidad autónoma) o opciones más locales (municipio o barrio). Estas respuestas nos dan indicadores del sentimiento de pertenencia del alumnado y por ello no podíamos limitar sus respuestas. Al introducir los datos, nos damos cuenta que se cumple una tendencia a la hora de determinar el lugar de nacimiento y por ello, para el análisis de datos, hemos categorizado las respuestas en función de un listado concreto de procedencia.

Tabla 6.19: Lugar de nacimiento del alumnado y modalidad

Lugar de nacimiento	A	B	Total
Cataluña	2.503 (82%)	54 (12,6%)	2.557 (73,5%)
Resto España	106 (3,5%)	10 (2,3%)	116 (3,5%)
Resto Europa	128 (4,2%)	3 (0,7%)	131 (3,8%)
Latinoamérica	269 (8,8%)	1 (0,2%)	270 (7,8%)
Magreb	0	358 (83,3%)	358 (10,3%)
De Asia	32 (1%)	0	32 (0,9%)
De África Subsahariana	9 (0,3%)	0	9 (0,3%)
Otros	4 (0,1%)	4 (0,9%)	8 (0,2%)
Total	3.051 (100%)	430 (100%)	3.481 (98,7%)
Perdidos			17 (1,3%)

La mayor parte de la totalidad de la muestra es de Cataluña (73,5%). Cabe señalar que el alumnado que indica haber nacido en Cataluña se compone tanto del alumnado que respondió directamente “Cataluña” como del que indicó el municipio o barrio de nacimiento. Hemos englobado todas estas respuestas bajo el mismo grupo puesto que la tendencia mayoritaria era la respuesta “Cataluña” y resulta insignificante el número de alumnos que respondieron su municipio o localización más concreta (barrio, el hos-

pital de nacimiento, la respuesta “mi casa”, etc.)¹⁸⁰.

Analizando los resultados por modalidad vemos que el 82% del alumnado de la A nació en Cataluña y el siguiente grupo en número es el de los nacidos en Latinoamérica (8,8%). Por lo que respecta a otras procedencias extranjeras, suman el 5,6% del total. Estas distribuciones nos permiten separar la muestra en 4 grupos diferenciados (autóctonos, españoles, latinos y otras procedencias) que nos serán de gran utilidad para valorar la información obtenida.

En la modalidad B, la mayoría de los alumnos de origen magrebí (83,3%) indican haber nacido en países del Magreb y más concretamente, en Marruecos. Con este dato se confirman los datos que apuntábamos en el primer capítulo de este estudio cuando decíamos que casi todas las personas de origen magrebí residentes en Cataluña, son de Marruecos.

El otro elemento para valorar la procedencia del alumnado es el origen familiar teniendo en cuenta el lugar de nacimiento de los padres.

Tabla 6.20: Lugar de origen familiar

Lugar nacimiento	A		B	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Cataluña	1.422 (46,2%)	1.548 (50,5%)	1 (0,2%)	5 (1,1%)
Resto España	1.093 (35,8%)	947 (30,9%)	4 (0,9%)	7 (1,6%)
Otros países	510 (16,6%)	526 (17,1%)	18 (4,1%)	19 (4,3%)
Magreb	0	0	407 (93,5%)	395 (90,8%)
Total	3.025 (98,6%)	3.021 (98,5%)	430 (98,8%)	426 (97,9%)
Perdidos	38 (1,4%)	42 (1,5%)	5 (1,1%)	9 (2,2%)

La gran mayoría del alumnado de la modalidad A, tiene padre y madre nacidos en Cataluña o España (81,4% de las madres y 82% de los padres). Teniendo en cuenta la muestra de alumnado de origen magrebí, los datos cambian radicalmente y vemos que el 90,8% de las madres y el 93,5% de los padres nacieron en Marruecos y sólo el 0,2% de los padres y el 1,1% de las madres, nació en Cataluña. Con estos datos podemos deducir dos cosas. Por un lado que existen, en nuestra muestra, muy pocos matrimonios mixtos¹⁸¹ en el caso de los alumnos de origen magrebí (aproximadamente 12 parejas en las que la madre es catalana o española y 5 en las que lo es el padre). Y por el otro, que existe una historia de migración reciente en casi todos los casos. Es decir, el proceso de migración ha sido protagonizado por los padres y todavía no encontramos muchas familias afincadas desde más generaciones.

4.4. Tiempo y lugares de residencia

A continuación se recogen los datos referentes a la variable “tiempo de residencia” en función del lugar de nacimiento y omitiendo los casos de los alumnos nacidos en Cataluña puesto que hemos observado que, pese a contadas excepciones, la inmensa mayoría ha residido siempre en Cataluña.

Tabla 6.21: Lugar de nacimiento y tiempo de residencia en Cataluña

Lugar Nacimiento	< 1 año	>2 < 5 años	> 5 < 10 años	> 10 años	Total
Resto España	6 (5,3%)	21 (18,4%)	26 (22,8%)	61 (53,5%)	114 (100%)
Resto Europa	20 (15,4%)	63 (48,5%)	30 (23,1%)	17 (13,1%)	130 (100%)

¹⁸⁰ La decisión tomada al respecto no es el resultado de una operación estadística puesto que no se contabilizaron los casos en los que el alumnado indicaba haber nacido en su municipio o pueblo y por tanto se trata más bien de una decisión fruto de la observación de la tendencia de respuesta.

¹⁸¹ Hemos analizado este fenómeno con el resto de casos y no hemos encontrado información relevante y hemos constatado que no son muy frecuentes las parejas mixtas entre los padres de la muestra.

Latinoamérica	51 (19%)	139 (51,7%)	65 (24,2%)	14 (5,2%)	269 (100%)
Magreb	35 (9,9%)	138 (38,9%)	93 (26,2%)	89 (25,1%)	355 (100%)
De Asia	5 (16,1%)	21 (67,7%)	3 (9,7%)	2 (6,5%)	31 (100%)
De África Subsahariana	2 (22,2%)	3 (33,3%)	3 (33,3%)	1 (11,1%)	9 (100%)
Otros	1 (14,3%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	7 (100%)
Total	120 (13,1%)	387 (42,3%)	221(24,2%)	187 (20,4%)	915 (100%)
Perdidos					26

El alumnado de origen magrebí, parece haber llegado antes a Cataluña que el alumnado de otras procedencias. Esta constatación puede ser importante para establecer el estado sobre la integración de estos alumnos, puesto que puede ser que el tiempo de residencia en Cataluña así como el momento del proceso migratorio de su familia, sean dos elementos que condicionen sustancialmente su proceso de integración.

Así pues, la inmigración más antigua la concentra el alumnado nacido en Marruecos (el 51,3% de éstos se sitúa entre la opción de 5 a 10 años y más de 10 años). Este dato coincide con el análisis presentado en *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008* en el que subrayan que la marroquí es la comunidad más numerosa en Cataluña y su crecimiento se debe, básicamente, a los procesos de reagrupación familiar pues es uno de los colectivos con asentamiento más antiguo en nuestra comunidad autónoma. Así mismo, señalan, es la colectividad que tiene mayor peso en el mercado de trabajo y también más alumnado en las aulas. (*Departament de Benestar i Família. Secretaria per a la Immigració, 2005: 17*).

En cambio, los alumnos de otras procedencias como los latinos y los del resto de Europa, concentran muchas respuestas sobre el tiempo de residencia en Cataluña en la opción de 2 a 5 años. Con esto confirmamos la información que presentábamos en el primer capítulo cuando explicábamos que el grupo extranjero mayoritario y con más tradición en Cataluña es marroquí. Pese a esto, los datos del padrón oficial del 2007, nos anuncian un cambio de tendencia con la reducción del ritmo de crecimiento de los colectivos extranjeros (con disminución especialmente de determinadas nacionalidades) y con una tendencia a la europeización, además de un crecimiento de la feminización de los contingentes, después de años de masculinización por las regularizaciones del 2000 y el 2002 (Gil y Domingo, 2008).

Por lo que respecta a los lugares de residencia en la Tabla 6.22 se nos muestra que el porcentaje más elevado está en la opción "Sólo Cataluña".

Tabla 6.22: Lugares de residencia

Lugares de residencia	Total
Sólo Cataluña	2.759 (78,9%)
Otras comunidades autónomas	178 (5,1%)
Otros países	523 (15%)
Otras comunidades y otros países	11 (0,3%)
Total	3.471 (99,2%)
Perdidos	27 (0,8%)

Si tenemos en cuenta el lugar de nacimiento, la modalidad y el lugar de residencia, vemos que en general, el alumnado de nuestra muestra se ha movido residencialmente poco. El caso más claro es el alumnado nacido en Cataluña que prácticamente no se ha movido ni dentro del estado ni fuera de él:

Tabla 6.23: Nacimiento, lugares de residencia y alumnado modalidad A

Lugar Nacimiento alumnado A	Sólo Cataluña	Otras comunidades autónomas	Otros países	Otras comunidades y otros países	Total
Cataluña	2374 (95,5%)	75 (3%)	33 (1,3%)	4 (0,2%)	2.486 (100%)
Resto España	30 (28,6%)	66 (62,9%)	9 (8,6%)	0	105 (100%)
Resto Europa	19 (14,8%)	9 (7%)	99 (77,3%)	1 (0,8%)	128 (100%)
Latinoamérica	76 (28,6%)	6 (2,3%)	180 (67,7%)	4 (1,5%)	266 (100%)
Asia	9 (30%)	0	21 (70%)	0	30 (100%)
África Subsahariana	5 (55,6%)	0	4 (44,4%)	0	9 (100%)
Otros	1 25,0%	0	3 75,0%	0	4 (100%)
Total	2514 (83%)	156 (5,2%)	349 (11,5%)	9 (0,3%)	3.028 (100%)
Perdidos					35 (1,1%)

En cuanto al alumnado que ha nacido en el resto de España, lógicamente, una gran parte (62,9%), ha vivido en otras comunidades autónomas que probablemente sean aquellas en la que han nacido. En este grupo de alumnos, encontramos un 28,6% que, pese a haber nacido en otras comunidades autónomas o en otros países, indican haber residido únicamente en Cataluña. Esto se puede explicar porque simplemente nacieron en otros lugares pero inmediatamente (o al menos que ellos recuerden), han sido trasladados a Cataluña. Igualmente, los alumnos nacidos fuera de España, indican haber residido en otros lugares en la mayoría de los casos pero algunos (el 14,8% en el caso de los europeos, el 28,6% de los latinoamericanos o 9 y 5 casos respectivamente de asiáticos y de África Subsahariana), indican haber vivido sólo en Cataluña.

Tabla 6.24: Nacimiento, lugares de residencia y alumnado modalidad B

Lugar Nacimiento alumnado B	Sólo Cataluña	Otras comunidades autónomas	Otros países	Otras comunidades y otros países	Total
Cataluña	47 (87%)	2 (3,7%)	5 (9,3%)	0	54 (100%)
Resto España	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)	0	10 (100%)
Resto Europa	1 (33,3%)	0	2 (66,7%)	0	3 (100%)
Latinoamérica	0	0	1 (100%)	0	1 (100%)
Magreb	185 (52,3%)	13 (3,7%)	155 (43,8%)	1 (0,3%)	354 (100%)
Otros	0	1 (25%)	3 (75%)	0	4 (100%)
Total	235 (55,2%)	19 (4,5%)	171 (40,1%)	1 (0,2%)	426 (100%)
Perdidos					9 (2,1%)

Viendo el caso del alumnado de origen magrebí, vemos que se repite que un buen número (52,3%) señalan haber vivido sólo en Cataluña. Teniendo en cuenta que el 83,3% de los alumnos de origen magrebí indicaron haber nacido en Marruecos, pueden haber pasado dos cosas que justificarían esta respuesta. En primer lugar puede que se deba a un error de respuesta puesto que, como esta pregunta aparece

posteriormente a la pregunta por el “Tiempo de residencia” en Cataluña, puede que el alumnado pensara que se les preguntaba única y exclusivamente por su residencia en Cataluña. La otra es que al igual que explicábamos con el caso de los nacidos en otras comunidades autónomas españolas, puede que fueran trasladados nada más nacer o en su primera infancia y que su primer recuerdo sea ya en Cataluña.

4.5. Usos idiomáticos

Tener en cuenta los usos idiomáticos según los diferentes contextos de relación de los jóvenes, puede ser un elemento clarificador de ciertos resultados. De hecho, pensamos que la cuestión lingüística tiene un peso importante en nuestro contexto de estudio catalán puesto que es uno de los elementos que habitualmente más se relacionan con la identidad étnico-cultural así como sabemos que también lo es en el caso de los países magrebíes. Por esta razón, este conjunto de preguntas se formuló de forma abierta puesto que nos parecía que la forma de expresar el idioma utilizado en distintos espacios, podía ser importante a la hora de analizar los datos. La pregunta formulada en el cuestionario es la siguiente:

<p>En qué lenguas hablas con:</p> <p>Tu Familia:.....</p> <p>Tus Amigos/as:.....</p> <p>En el Instituto:.....</p>
--

Para la introducción de los datos tenemos en cuenta la tendencia de respuesta de los encuestados y categorizamos tal y como se presenta a continuación:

- Catalán: se contemplan los casos en los que indican hablar exclusivamente el catalán.
- Castellano: en este grupo se recogen los casos en los que se usa sólo el castellano.
- Catalán y castellano: se refiere a los casos en los que se indica el uso de ambas lenguas de forma combinada.
- Lengua materna familiar: se refiere a cualquier idioma extranjero propio del lugar de origen familiar.
- Catalán/ castellano y lengua materna familiar: se engloba bajo el mismo grupo el catalán y/o castellano puesto que el aspecto que interesa no son las habilidades y competencias lingüísticas sino la capacidad de combinar diferentes idiomas en diferentes contextos.
- Otros: se refiere al caso en el que los alumnos indican un idioma que no corresponde ni al propio de su lugar de origen ni a ninguna de las lenguas oficiales de Cataluña.

Tabla 6.25: Idiomas utilizados y ámbitos de uso

Idiomas	Familia		Amigos		IES	
	A	B	A	B	A	B
Catalán	682	4	489	35	880	103
Castellano	1620	15	1352	114	618	76
Catalán y Castellano	508	3	1080	65	1452	176
Lengua materna familiar	112	280	8	32	3	3
Catalán/Castellano y lengua materna familiar	57	122	67	175	20	53
Otros	72	4	50	4	70	11
Total	3051	428	3046	425	3043	422
Perdidos		19		27		33

En un análisis general de la Tabla 6.25 vemos como el idioma más utilizado por el alumnado de la modalidad A es el castellano (53,1% en familia y 44,4% con amigos) y compartido con el catalán con un 47,7% en el IES. Así pues, alrededor del 50% del alumnado de la modalidad A se expresa en castellano casi siempre menos en el IES que también lo hace en catalán. Sabiendo que el idioma vehicular de los centros públicos de secundaria es el catalán, podemos pensar que este alumnado, lo utiliza en un sentido formal (con el profesorado, entre los alumnos en clase, etc.). Hay que tener en cuenta que en el grupo de alumnos de la modalidad A, se encuentran los alumnos de procedencia latinoamericana y, menos en el caso de los brasileños, el castellano es su lengua natal y tal vez, el hecho de no necesitar incorporar el catalán en su cotidianeidad para poderse entender, explica esta tendencia. Si a esto le sumamos el poco tiempo de residencia en Cataluña de muchos alumnos encuestados, parece lógico que sobresalga el castellano como idioma habitual. Otro hecho explicativo del dominio del castellano respecto al catalán es la concentración de la muestra en la provincia de Barcelona. Muchos de estos cuestionarios han sido aplicados en el área metropolitana de Barcelona ciudad y sabemos que en ciudades de la periferia de Barcelona (Santa Coloma de Gramanet, Sant Boi de Llobregat, Cornellà, etc.) que se han formado de migraciones internas en la década de los 60, el castellano se usa con más frecuencia que el catalán. Cabe señalar que estos datos coinciden con otros encontrados en otras investigaciones en las que se demostraba que el castellano es el idioma más utilizado en todos los contextos; más del 75% utiliza siempre el castellano tanto en casa como con las amistades (Vilà, 2005: 334).

De esta información destacamos dos elementos. El primero es que sorprende que el hecho de haber nacido en Cataluña no sea una garantía del uso del catalán en los ámbitos más cercanos de relación (familia y amistades). De hecho, sólo el 26,2% de los nacidos en Cataluña dice expresarse en catalán con la familia y sólo un 18,3% se expresa en catalán con las amistades¹⁸². Pero además, el otro elemento que sorprende es que el lugar de nacimiento de muchos de los padres y madres de la muestra es Cataluña (el 46,2% de los padres y el 50,5% de las madres del alumnado de la modalidad A) así que es curioso que el uso del catalán no sea más elevado todavía.

De este análisis se desprende que la realidad y las respuestas que desde la administración se proponen, no parecen caminar de la mano. Como señalábamos en el tercer capítulo del estudio (Ver apartado 3.5.2. Nuevas medidas para nuevos retos) muchas de las propuestas para dar solución a la integración insisten en la necesidad de promover la cohesión social por medio de la educación intercultural y del uso normalizado de la lengua catalana. Por lo que vemos en estos datos, pese al esfuerzo administrativo por la promoción del catalán, existe una evidencia del uso masificado del castellano así que tal vez cabe preguntarse si las propuestas administrativas responden efectivamente a las necesidades reales de cohesión social de los jóvenes.

En la modalidad B, vemos que la tendencia del uso de los idiomas cambia en función del contexto. Así, en el ámbito familiar, la gran mayoría (65,4%) utilizan el idioma de origen familiar (árabe)¹⁸³. En cambio, en el ámbito de las amistades, el alumnado de origen magrebí, combina en su mayoría, el catalán o el castellano con la lengua familiar (41,2%) con lo que podemos pensar que una buena parte del alumnado de origen magrebí se relaciona con amistades de procedencias distintas a la suya. Esto se confirma con el dato que son pocos los alumnos que hablan exclusivamente en árabe (u otras lenguas del contexto marroquí) con sus amistades (sólo un 7,5% de los casos). Además, si tenemos en cuenta el ámbito escolar, vemos como de nuevo se evidencia esta cierta apertura de la mayoría de alumnos de origen magrebí hacia relaciones de otras procedencias (el 41,7% del alumnado de la modalidad B usa el catalán y el castellano en el IES).

A continuación, analizando el uso idiomático en el ámbito familiar en función del lugar de origen, comprobaremos que en general, las mayorías se concentran en el uso de la lengua materna tal y como se observa en los porcentajes destacados en negrita:

¹⁸² Esta información la obtenemos del cruce de la variable "lugar de nacimiento" con el uso idiomático en los tres contextos que se presentan en la pregunta. Se trata de una tabla que hemos elaborado para la comprensión de la variable estudiada pero que no aparece en el cuerpo de la tesis puesto que, fuera de los datos aquí aportados, la información obtenida no es especialmente relevante.

¹⁸³ A menudo, en sus respuestas abiertas, indicaban el tipo de dialecto que usan (marroquí, árabe clásico, Amazing, bereber, etc.).

Tabla 6.26: Idiomas utilizados en la familia y lugar de nacimiento

Idiomas con familia	Cataluña	Resto España	Resto Europa	Latinoamérica	Magreb	Asia	Total
Catalán	667 26,2%	6 5,2%	6 4,6%	2 0,7%	2 0,6%	0	683 19,8%
Castellano	1312 51,5%	78 67,2%	6 4,6%	225 83,6%	2 0,6%	2 6,3%	1625 47,1%
Catalán y Castellano	479 18,8%	12 10,3%	2 1,5%	14 5,2%	2 0,6%	0	509 14,8%
Lengua materna familiar	24 0,9%	6 5,2%	69 53,1%	12 4,5%	261 73,9%	15 46,9%	387 11,2%
Catalán/Castellano y lengua materna familiar	43 1,7%	14 12,1%	25 19,2%	6 2,2%	82 23,2%	3 9,4%	173 5%
Otros	23 0,9%	0	22 16,9%	10 3,7%	4 1,1%	12 37,5%	71 2,1%
Total	2.548 100%	116 100%	130 100%	269 100%	353 100%	32 100%	3.448 100%
Perdidos							50 (1,4%)

En esta tabla se observa que más de la mitad de los encuestados, utiliza el idioma familiar en casa. Si ahondamos un poco más en el análisis del uso idiomático en familia y analizamos el lugar de nacimiento y el origen familiar en función del idioma utilizado en casa, vemos, como era de esperar, que la variable “origen familiar” es la que determina el uso del idioma en casa.

En la siguiente tabla, se recogen los datos sobre los usos idiomáticos con las amistades también, en función del lugar de nacimiento.

Tabla 6.27: Idiomas con amistades y lugar de nacimiento

Idiomas con amistades	Cataluña	Resto España	Resto Europa	Latinoamérica	Magreb	De Asia	Total
Catalán	464 18,2%	5 4,3%	12 9,3%	7 2,6%	31 8,8%	2 6,7%	521 15,1%
Castellano	1061 41,6%	69 59,5%	35 27,1%	198 74,2%	83 23,6%	7 23,3%	1.453 42,2%
Catalán y Castellano	971 38,1%	34 29,3%	29 22,5%	48 18,0%	53 15,1%	4 13,3%	1.139 33,1%
Lengua materna familiar	3 0,1%	0	7 5,4%	0	30 8,5%	0	40 1,2%
Catalán/Castellano y lengua materna familiar	25 1%	8 6,9%	37 28,7%	9 3,4%	150 42,7%	10 33,3%	239 6,9%
Otros	24 0,9%	0	9 7%	5 1,9%	4 1,1%	7 23,3%	49 1,4%
Total	2.548 100%	116 100%	129 100%	267 100%	351 100%	30 100%	3.441 100%
Perdidos							57 (1,6%)

Los nacidos en Cataluña, con sus amistades, utilizan el castellano y el catalán con un poco de predominancia del castellano mientras que los nacidos en el Resto de España y en Latinoamérica, se relacionan más en castellano que en catalán con sus amistades. Por lo que respecta a los alumnos de origen magrebí, vemos que dónde se concentran más alumnos es en la opción que combina el catalán y/ o castellano con el idioma de su lugar de origen. Estos datos coinciden con algunas investigaciones basadas en datos observados (Vila y Vial, 2003:213-215) donde el 60% de los encuestados manifestaba utilizar el castellano en el grupo de iguales, siendo entre las amistades donde existe un mayor uso del castellano por encima de otras opciones como el catalán.

Tabla 6.28: Idiomas en el IES y lugar de nacimiento

Idiomas en IES	Cataluña	Resto España	Resto Europa	Latinoamérica	Magreb	De Asia	Total
Catalán	777 30,5%	18 15,5%	35 27,1%	46 17,2%	94 27,1%	8 25,8%	978 28,5%
Castellano	478 18,8%	38 32,8%	17 13,2%	93 34,8%	56 16,1%	3 9,7%	685 19,9%
Catalán y Castellano	1.226 48,2%	50 43,1%	63 48,8%	120 44,9%	141 40,6%	16 51,6%	1616 47%
Lengua materna familiar	2 0,1%	2 1,7%	0	0	1 0,3%	0	5 0,1%
Catalán/Castellano y lengua materna familiar	12 0,5%	2 1,7%	7 5,4%	3 1,1%	45 13,0%	3 9,7%	72 2,1%
Otros	51 2%	6 5,2%	7 5,4%	5 1,9%	10 2,9%	1 3,2%	80 2,3%
Total	2.546 100%	116 100%	129 100%	267 100%	347 100%	31 100%	3.436 100%
Perdidos							62 (1,7%)

Por lo que respecta a los idiomas utilizados en el IES, vemos como en este caso, pierde un poco de protagonismo el castellano y el catalán pasa a utilizarse con más frecuencia. En el caso de los nacidos en Cataluña, baja el uso de castellano como idioma exclusivo y aumenta el del catalán como opción única y éste combinado con el castellano. Lo mismo sucede con las otras procedencias; en todos los casos aumenta el uso del catalán como uno de los idiomas predominantes en el centro educativo.

Así pues, parece que el uso del idioma se adecua bastante al ámbito de relación de tal manera que en el espacio familiar se usa, en general, el idioma propio de los padres, entre amigos impera el castellano y en el IES se comparte el castellano con el catalán. De estos datos también sospechamos que existe cierta habilidad más desarrollada en el caso del alumnado magrebí que en el caso del resto de procedencias por adaptarse a los usos idiomáticos propios de los diferentes contextos. Esta sospecha confirmaría datos encontrados en otras investigaciones anteriores en las que señalaban que el porcentaje más elevado de inmigrantes que utilizan correctamente el castellano (hablado y escrito) corresponden a Europa del Este y al Norte de África y en cuanto al catalán, los colectivos que llevan más tiempo asentados en Cataluña son los que más conocimiento tienen sobre este idioma (Freixa, 2003).

4.6. Autopercepción de la integración

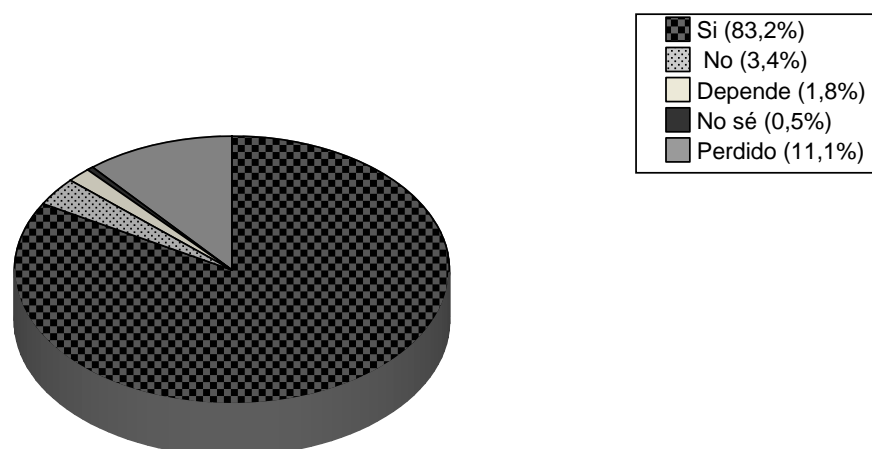
Teniendo en cuenta la temática y objetivos de este estudio, una de las variables que toma más relevancia en la caracterización de la muestra es la del sentimiento de integración del alumnado. Conocer la percepción sobre el propio estado de integración de los jóvenes es uno de los objetivos de este estudio y es que, con nuestro planteamiento teórico de fondo, creemos que no es lo mismo sentirse integrado (seguro) y opinar sobre la integración de otros, que estar en una posición de vulnerabilidad (no sentirse integrado) y hacer la misma operación. Así, para esta parte de caracterización de la muestra, nos limitamos a la primera parte de la siguiente pregunta:

19 a) ¿Te sientes integrado en el instituto, en tu barrio, en el pueblo, con tus amistades, etc.? ¿Por qué?

Tal como vemos en la siguiente figura, casi todos los alumnos se sienten integrados y sólo 120 alumnos

no se sienten integrados, muy pocos opinan que “Depende” (62 alumnos) y menos aún no saben qué opinar (17 alumnos). De aquí podemos decir que estamos ante una muestra cuya percepción sobre la integración es muy positiva

Figura 6.4: Integración personal



A continuación recogemos los datos sobre esta variable teniendo en cuenta la modalidad del cuestionario.

Tabla 6.29: Sentimiento de integración en el entorno (IES, barrio, etc.) y modalidad

Integración	A	B	Total
No	80 2,9%	40 12,4%	120 3,9%
Sí	2.628 95,1%	260 80,5%	2.888 93,6%
No sé	10 0,4%	7 2,2%	17 0,6%
Depende	46 1,7%	16 5%	62 2%
Total	2.764 100%	323 100%	3.087 100%
Perdidos			411 (11,7%)

El alumnado de las dos modalidades presenta porcentajes de más del 80% en la opción del “Sí” y el grupo que más casos concentra en las otras opciones es el de los alumnos de origen magrebí (12,4% en “No” y 7,2% en “No sé” y “Depende”). Aunque no son porcentajes muy elevados, habrá que tener presente que hay un grupo de 40 alumnos de origen magrebí que no se sienten integrados y otros 23 que no lo saben del todo.

4.7. Conclusiones generales de la caracterización de la muestra

El análisis de los datos de identificación del cuestionario nos permite resumir que estamos ante una muestra de 3.498 alumnos el 87,6% de los cuales han respondido a la modalidad A del cuestionario dirigida a alumnos no magrebíes y el otro 12,4% a la B destinada sólo para alumnos de origen magrebí. Se trata de una muestra distribuida equitativamente en cuanto a sexo (47,4% son chicos y 51,3% chicas), con una edades mayoritariamente comprendidas entre los 14 y 16 años (78,6% del total), la mitad de los cuales residen en la provincia de Barcelona (57,3%) y el resto entre las otras tres provincias pero distribuidos de forma muy parecida entre municipios pequeños, medianos y grandes (33,4%, 39,8% y 26,8%

respectivamente).

Fijándonos en particularidades por modalidad, vemos que la mayoría de los alumnos de la modalidad A, ha nacido en Cataluña (82%) aunque contamos con varias submuestras considerables de alumnos nacidos en Latinoamérica (269 casos) y otros nacidos en otros lugares como Europa, Asia y África Subsahariana (173 alumnos). Teniendo en cuenta el origen familiar, vemos que el 45,5% de ellos tiene al menos un padre nacido en el resto de España, el 34,3% con ambos padres catalanes y el resto con al menos un padre nacido fuera del estado español. En cuanto a los usos idiomáticos, la mitad de ellos utiliza el castellano en familia (53,1%), el castellano en exclusividad (44,4%) o el catalán y el castellano combinados (35,5%) con las amistades y algo más de catalán en el IES de forma exclusiva (28,9%) o combinada con el castellano (47,7%). En cuanto a la movilidad, creemos que se trata de una muestra que se ha movido relativamente poco puesto que el 82,9% sólo ha vivido en Cataluña y sólo un 17,1% ha vivido en otras comunidades autónomas o en otros países siendo que la mayoría de éstos son alumnos nacidos fuera de España.

Respecto a la modalidad B, que corresponde únicamente a los alumnos de origen magrebí, la mayoría de ellos ha nacido en Marruecos (83,3%) y un 14,9% ha nacido en el estado español. Además, el 92,5% de los alumnos de origen magrebí tiene padre y madre nacidos en Marruecos con lo que creemos que se trata de una muestra cuyo asentamiento en Cataluña es todavía de primera generación puesto que los que llegaron fueron sus padres. En el ámbito familiar hablan en su mayoría (65,4%) en árabe (o cualquier variante dialectal). Con las amistades, combinan el árabe y el castellano o el catalán (41,2%) y muy pocos utilizan el catalán en exclusividad (8,2%) y en el ámbito educativo, muchos de ellos combinan el catalán y el castellano (41,7%). Otro dato explicativo de su situación inmigratoria nos lo da el tiempo de residencia en Cataluña. Hay un grupo considerable de alumnos (33,4%) que llevan más de 10 años en Cataluña y sólo un 9,1% que llegó hace menos de un año con lo que pensamos que se trata de un grupo bastante establecido en nuestra comunidad autónoma. Pese a que por su condición de nacidos en Marruecos, muchos de ellos han residido en otros lugares diferentes de Cataluña, más de la mitad, indican haber vivido sólo en Cataluña (55,5%) con lo que podemos sospechar que tampoco se trata de una muestra que se haya movido mucho ni por el territorio español ni fuera de él.

Una vez analizadas todas las características de la muestra, hemos visto que hay dos elementos que debemos tener en cuenta y que nos llevan a tomar una decisión para el análisis de datos que sigue. En primer lugar hemos detectado que el **lugar de origen** del alumnado, **es claramente un hecho diferencial** que puede ser un fuerte condicionante para valorar la información obtenida. Así, pese a que inicialmente sólo buscábamos diferencias entre el alumnado de origen magrebí y el resto, hemos visto que existen diferencias entre alumnos con características diferenciadas por su lugar de origen (propio y familiar). La otra es que creemos que la información obtenida acerca de **su percepción de integración** puede ser un **elemento muy importante para establecer el diagnóstico** de nuestro estudio. Entonces nos parece que agrupando las variables que configuran la cuestión del origen por un lado y las de la integración por otro, tendremos dos valiosas unidades que relacionándolas con los indicadores que nos dan información sobre los elementos de la ciudadanía tanto de status como de proceso, nos ayudarán a configurar el diagnóstico de este estudio.

5. Creación de perfiles para el análisis

A partir de estos dos elementos, hemos agrupado todos los casos en función de características comunes referidas a éstos para poder sintetizar el conjunto de casos y que sean así operativos. De estas agrupaciones han surgido dos familias que hemos nombrado “Perfil 1” y “Perfil 2”.

5.1. Perfil 1: agrupación por origen

Para poder organizar los casos en este grupo, hemos relacionado las siguientes variables:

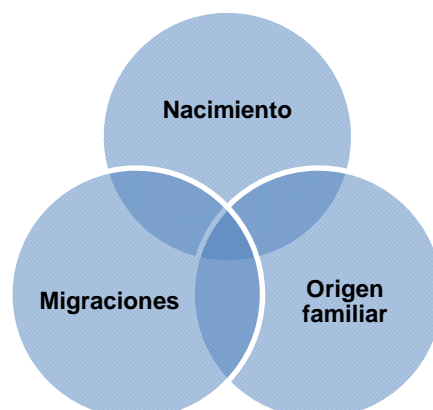


Figura 6.5: Variables para la creación del Perfil 1

Nos centramos en las variables “lugar de nacimiento”, “origen familiar” y “experiencia migratoria” (propia o de la familia) pues son las que se relacionan con la cuestión del origen. Creemos que haber nacido aquí o haberlo hecho en otro país, o tener una herencia cultural familiar común con la mayoría o tenerla minoritaria, así como haber vivido un proceso migratorio en propia carne o haber heredado las consecuencias de la inmigración de generaciones anteriores, supone una gran diferencia a la hora de determinar posicionamientos relacionales.

Para la creación de los grupos hemos tenido en cuenta todas las combinaciones posibles entre las categorías de las variables seleccionadas que aportaban datos relevantes. Las categorías con las que trabajamos son el resultado de la agrupación de las respuestas originales de los encuestados:

Figura 6.6: Categorías de las variables para la creación del Perfil 1

Nacimiento	
Cataluña	
Resto España	
Latinoamérica	
Magreb	
Otros orígenes (Asia, Europa, África y Otros)	
	Migraciones
	Menos de 10 años
	Más de 10 años
Origen familiar	
Cataluña	
En otros lugares de España	
Extranjeros	
Magreb	

Las asociaciones realizadas para la creación del Perfil 1, se han hecho teniendo en cuenta el análisis de las distribuciones de las categorías para cada variable. En la variable “Nacimiento” hemos decidido agrupar las categorías “Asia, África, Resto de Europa y Otros” puesto que todas ellas representan sólo el 5,1% de la muestra total. En el “Origen familiar”, al no encontrar diferencias relevantes entre la procedencia del padre y de la madre, hemos optado por agruparlos. Por lo que respecta al “Tiempo de residencia” en Cataluña, destacamos sólo dos grupos de los originarios puesto que se ha observado que los

cambios se producen al establecer el corte en más o menos de 10 años.

A partir de aquí, hemos analizado las distribuciones de las categorías y cruzado las diferentes variables entre ellas y, posteriormente, hemos realizado un conjunto de pruebas en las que se han estudiado las posibles diferencias que se desprenden de la relación de estas variables con otros indicadores. De este grupo de operaciones surge la siguiente propuesta de grupos:

Tabla 6.30: Perfiles 1 (Origen)

Nombre	Grupos	Nacimiento	Origen familiar	Migraciones
Perfil 1.1	Autóctonos	Cataluña	Cataluña	Sin migraciones
Perfil 1.2	Espanoles	Cataluña España	Resto España Resto Europa Extranjeros	Migraciones familiares
Perfil 1.3	Latinoamericanos	Latinoamérica	Extranjeros	< 10 años
Perfil 1.4	Otros países	Europa Asia África Otros	Extranjeros	< 10 años
Perfil 1.5	Magrebíes Asentados	Cataluña España Marruecos	Marruecos	Sin migraciones > 10 años
Perfil 1.6	Magrebíes Nuevos	Marruecos	Marruecos	< 10 años

El total de casos recogidos en cada grupo en función de esta asociación es el siguiente:

Tabla 6.31: Distribución por Perfil 1

Perfil 1	Total
Perfil1.1: Autóctonos	1.026 (29,3%)
Perfil1.2: Espanoles	1.551 (44,3%)
Perfil1.3: Latinoamericanos	270 (7,7%)
Perfil1.4: Otros países	180 (5,1%)
Perfil1.5: Magrebíes Asentados	151 (4,3%)
Perfil1.6: Magrebíes Nuevos	268 (7,7%)
Total	3.446 (98,5%)
Perdidos	52 (1,5%)

5.2. Perfil 2: agrupación por percepción de integración

Además de analizar los datos a partir del lugar de origen, nos parece interesante relacionar ciertos indicadores con las opiniones de los encuestados sobre la integración. Para poder organizar los casos del Perfil 2, antes hemos realizado un conjunto de operaciones centradas en dos aspectos:

1. Valoración de la propia integración (Modalidad A y B): obtenida de las respuestas afirmativas y negativas del análisis de la variable sentimiento de integración recogido en el apartado 6.3.6. Autopercepción de la integración.
2. Valoración de la integración de la juventud magrebí en función de la propia integración (Modalidad A): para este segundo aspecto, hemos analizado las respuestas sobre la integración personal en función del Perfil 1 y hemos relacionado los resultados más numerosos con las respuestas a la pregunta de la modalidad A: *“¿Crees que las personas de origen magrebí que tú conoces están integradas en la escuela, barrio, ciudad, pueblo, etc.?”*.

De estas combinaciones obtenemos la siguiente información:

Tabla 6.32: Sentimiento de integración personal de los Perfiles 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4 y Valoración de la integración magrebí

Perfil 1 (Origen)	Integración Personal	Valoración de la integración magrebí para los A		Total
		No	Si	
Perfil1.1: Autóctonos (Sentimiento Integración personal)	No	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
	Si	284 (47,1%)	319 (52,9%)	603 (100%)
	Total	288 (47,1%)	323 (52,9%)	611 (100%)
Perfil1.2: Españoles (Sentimiento Integración personal)	No	19 (59,4%)	13 (40,6%)	32 (100%)
	Si	398 (44%)	506 (56%)	904 (100%)
	Total	417 (44,6%)	519 (55,4%)	936 (100%)
Perfil1.3: Latinoamericanos (Sentimiento Integración Personal)	No	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
	Si	51 (37%)	87 (63%)	138 (100%)
	Total	57 (39%)	89 (61%)	146 (100%)
Perfil1.4: Otros países (Sentimiento Integración Personal)	No	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
	Si	21 (33,3%)	42 (66,7%)	63 (100%)
	Total	27 (38%)	44 (62%)	71 (100%)

Una vez analizada esta información y comprobado que los alumnos de cada Perfil 1 que no se consideran integrados son muy pocos respecto el total de la muestra (Autóctonos un 1,4%, Españoles un 2,9%, Latinoamericanos un 6,1% y Otros países 7,5%)¹⁸⁴, tomamos dos decisiones para la organización de los grupos del Perfil 2. La primera es que solamente tendremos en cuenta la información de los Perfiles 1.1 y 1.2 porque son los colectivos nacionales que posibilitan o dificultan la integración de terceros y por tanto, su responsabilidad puede que sea mayor que la de los alumnos Latinos y de Otros Países (Perfiles 1.3 y 1.4). La segunda decisión es trabajar sólo con la opinión acerca de la integración de los magrebíes de los alumnos nacionales (Perfiles 1.1, 1.2) con sentimiento de integración positiva omitiendo los que tienen percepción negativa de su integración, puesto que éstos son muy pocos casos. Así pues organizamos los grupos del Perfil 2 de la siguiente manera:

Tabla 6.33: Perfil 2 (Por Integración)

Nombre	Grupos
Perfil 2.1	Magrebíes Integrados
Perfil 2.2	Magrebíes No Integrados
Perfil 2.3	Autóctonos Integrados Magrebíes Integrados
Perfil 2.4	Autóctonos Integrados Magrebíes No Integrados
Perfil 2.5	Españoles Integrados Magrebíes Integrados
Perfil 2.6	Españoles Integrados Magrebíes No Integrados

De esta asociación de información obtenemos las siguientes distribuciones:

Tabla 6.34: Perfil 2 (Integración)

Perfil 2	Total
Perfil 2.1: Magrebíes Integrados	266 (7,6%)
Perfil 2.2: Magrebíes No Integrados	40 (1,1%)
Perfil 2.3: Autóctonos Integrados Magrebíes Integrados	316 (9%)
Perfil 2.4: Autóctonos Integrados Magrebíes No Integrados	283 (8,1%)
Perfil 2.5: Españoles Integrados Magrebíes Integrados	503 (14,4%)

¹⁸⁴ Estos datos los extraemos del cruce de la variable "Perfil 1" con la variable "Sentimiento de integración". La tabla resultante de este cruce es de trabajo y la hemos utilizado para obtener información que nos interesaba pero no aparece en el cuerpo de la tesis.

Perfil 2.6: Españoles Integrados Magrebíes No Integrados	394 (11,3%)
Total	1.802 (51,5%)
Perdidos	1,696 (48,5%)

A modo conclusión

En este capítulo hemos tratado de exponer el proceso de delimitación de la población de nuestro estudio así como el de aplicación del cuestionario. Como hemos repetido, el proceso de aplicación de nuestro cuestionario ha representado una difícil tarea para el proceso de investigación por el tamaño de la muestra y por las peculiaridades de los centros en lo que se ha aplicado el cuestionario. Detallar de forma conjunta tanto un aspecto técnico propio de una investigación de tipo diagnóstico como es el proceso de delimitación de la población y uno de tipo más práctico como es la aplicación del cuestionario, nos parece importante pues se trata de procesos complementarios. Desde nuestro punto de vista, no es posible entender el proceso de aplicación del cuestionario sin conocer el trabajo de delimitación muestral de este estudio así como no es posible concebir las causas de la selección de la muestra, si no presentamos los pasos seguidos para el acceso a la muestra.

Posteriormente, caracterizamos la muestra de nuestro estudio a partir de la descripción de los datos de identificación generales presentados en el cuestionario aplicado. La muestra total analizada la forman 3.498 alumnos de 47 centros de 37 municipios de Cataluña. Del propio proceso de caracterización de la muestra, hemos detectado dos elementos que debemos tener en cuenta para el análisis de datos que presentamos en los próximos capítulos. En primer lugar que el lugar de origen del alumnado es un hecho diferencial que puede ser un fuerte condicionante para valorar la información obtenida y en segundo, que la información obtenida acerca de la propia percepción de integración de la juventud es un elemento importante para establecer el diagnóstico de nuestro estudio. Por estas razones decidimos crear dos perfiles de análisis que nos permitan valorar la información obtenida de los diferentes indicadores a partir de diferentes niveles. Se trata del Perfil 1 que organiza los casos en función del origen del alumnado y del Perfil 2 cuya agrupación es por percepción de integración.

Capítulo 7: La ciudadanía y la juventud

Introducción

En este capítulo nos proponemos analizar la información obtenida del cuestionario sobre las dos dimensiones de la ciudadanía establecidas en el modelo teórico para el estudio de la integración. Para ello, desarrollamos una investigación por encuesta que nos permita operativizar todos los indicadores que configuran la dimensión de la ciudadanía como status y la dimensión de la ciudadanía como proceso.

Nos centramos en los dos primeros objetivos de la investigación por encuesta presentados en la parte metodológica. Para organizar el capítulo seguimos el orden de los objetivos y respondemos a cada uno de ellos desde la perspectiva de los resultados obtenidos del análisis de datos y a la luz de las aportaciones teóricas anteriormente defendidas. Así mismo, detallamos los objetivos específicos y las correspondientes preguntas del cuestionario desde las que analizamos la información.

Para conseguir el máximo provecho de los datos obtenidos, optamos por realizar el análisis de los indicadores en función de distintos niveles de muestra (Ver Anexo. 7.1: Resultados SPSS para las operaciones del capítulo 8) Según el objetivo que describe cada ítem o grupos de ítems del cuestionario, realizamos el análisis en uno, dos o tres de los siguientes niveles:

- Muestra general del estudio (todo el alumnado).
- Muestra por modalidades (Modalidad A; jóvenes no magrebíes y Modalidad B; jóvenes de origen magrebí).
- Muestra por perfiles (Perfil 1 y Perfil 2 y agrupaciones dentro de cada uno).

Para exponer la información del análisis de datos, seguimos la siguiente estructura en cada apartado:

1. Tema analizado
2. Objetivo al que se responde
3. Ítems o preguntas desde las que se analiza el contenido
4. Descripción de los datos
5. Interpretación de los datos desde las aportaciones teóricas

1. La dimensión legal de la ciudadanía

Como defendemos en la aportación teórica, la idea de integración en una comunidad se fundamenta en dos principios. El primero, el respeto hacia las diferentes culturas de sus miembros independientemente de su origen y el otro, el de la igualdad de oportunidades para todos sus miembros. Entendemos que para integrarse hay que partir de unas condiciones de igualdad respecto a los derechos y deberes de la vida social (Torres, 2002). Tal como indica Martínez (2006), estas condiciones, vienen determinadas por elementos como la situación legal, la residencia, el estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación, la posición en el mercado laboral, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y a los sistemas del bienestar. En el caso de este estudio, abordamos la cuestión de la igualdad de oportunidades desde la situación legal puesto que las demás variables quedan un poco alejadas, en general, de la realidad experiencial de los jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 18 años de edad.

Queremos saber quienes creen los jóvenes que merecen el reconocimiento jurídico y legal de derechos que permitan desarrollarse en comunidad. Esta información la obtenemos del siguiente ítem:

3A/3B. En los últimos años han llegado a Cataluña muchas personas procedentes de otros países. Para ti: ¿quién puede ser ciudadano/a de aquí?: (Sólo puedes elegir una casilla)

Sólo las personas que han nacido aquí

Cualquier persona si tiene los papeles de inmigración en regla

Todas las personas de algún país de la Unión Europea

Cualquier persona, pero después de vivir aquí unos años (p.ej. 4 ó 5

Quien vive y trabaja aquí

Únicamente las personas que tienen la nacionalidad de aquí

En esta pregunta se pide a los encuestados sobre quien, desde su punto de vista, tiene derecho a ser considerado ciudadano de nuestro contexto. Teniendo en cuenta el total de la muestra, encontramos que no destaca ninguna respuesta con mucha concentración (no hay ninguna categoría de respuesta que reúna la mayoría de los casos) y por tanto hay una tendencia de respuesta bastante distribuida entre todas las opciones.

Tabla 7.1: Ciudadanía como status y modalidad

Nº	Ciudadanía como status	A	B	Total
1	Sólo personas que han nacido aquí	428 14,4%	30 7,5%	458 13,6%
2	Cualquier persona papeles en regla)	1007 34%	149 37,3%	1156 34,4%
3	Todas personas de UE	108 3,6%	14 3,5%	122 3,6%
4	Cualquier persona después de años	231 7,8%	44 11%	275 8,2%
5	Quien vive y trabaja aquí	821 27,7%	128 32%	949 28,2%
6	Únicamente personas con nacionalidad de aquí	369 12,4%	35 8,8%	404 12%
	Total	2964 (84,7%)	400 (11,4%)	3364 (96,1%)
	Perdidos			134 (3,8%)

Fijándonos en las respuestas por modalidad, vemos que muchos alumnos no magrebíes (modalidad A) se encuentran concentrados entre la opción que creemos que es la más abierta (27,7% de ellos) que opina que el derecho de ser ciudadano pertenece a “*Quien vive y trabaja aquí*” y en la siguiente en gradación de apertura que otorgaría el derecho a “*Quien tiene papeles en regla*” (el 34% del total). Estas opciones reúnen un porcentaje similar en el alumnado de la modalidad B (32% y 37,7% respectivamente).

Si analizamos las afirmaciones que creemos que plantean las posturas más cerradas (1 y 6) vemos que en proporción, hay más concentración de alumnado de la modalidad A que de la modalidad B. Si tenemos en cuenta que la mayoría de alumnado A es nacional (85,5%) estas concentraciones nos estarían diciendo que hay un colectivo de alumnos de la modalidad A (26,8%) que se cierran a otorgar los derechos legales a las personas de otras procedencias. No sabemos las causas de esta postura cerrada, pero cabe preguntarse si la razón se debe a que creen que la ciudadanía compartida con personas de procedencia extranjera, representa una amenaza a su hegemonía cultural.

Otro dato que sorprende es que, aunque no es muy elevada, hay cierta concentración de alumnos de la

modalidad B en las opciones más cerradas (16,3%). Sumando los casos "*Únicamente personas con nacionalidad de aquí*" y "*Sólo personas que han nacido aquí*" tenemos 65 alumnos. Si nos fijamos en quien son estos alumnos relacionando el lugar de nacimiento, el tiempo de residencia y su opinión sobre el status, vemos que de estos 65 alumnos, 21 o bien han nacido en Cataluña o bien residen desde hace más de 10 años en Cataluña. En principio, podemos pensar que estos alumnos están legalmente asentados así que su opinión sobre el derecho de ciudadanía es algo cerrada con otros jóvenes que llevan menos tiempo que ellos aquí. Pero todavía sorprende más ver que el resto de los jóvenes de origen magrebí que han optado por estas respuestas, son magrebíes nacidos en Marruecos y que han llegado a Cataluña hace menos de 5 años. Ante esto podemos plantearnos dos cosas; una es que no entiendan realmente la pregunta y se les escape el concepto de *status ciudadano*¹⁸⁵ y la otra, que piensen que el hecho de tener la ciudadanía como status en el nuevo contexto, atente contra la identidad étnico cultural y que por tanto, crean que optar por opciones abiertas con respecto a su derecho legal de ciudadanía, implique la renuncia a la identificación con su lugar de origen.

Aunque no conocemos cuál hubiera sido la respuesta en el caso que la pregunta hubiera hecho referencia únicamente sobre el derecho legal de las personas magrebíes, podemos tratar de relacionar este indicador con la opinión que el alumnado nacional tiene sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí que hemos analizado en el capítulo anterior.

Tabla 7.2: Ciudadanía como status y perfil 2 (no magrebíes)

Ciudadanía como status	2.3: Autóctonos Integrados Magrebíes Integrados	2.4: Autóctonos Integrados Magrebíes No Integrados	2.5: Españoles Integrados Magrebíes Integrados	2.6: Españoles Integrados Magrebíes No Integrados
Sólo personas que han nacido aquí	45 14,7%	52 18,8%	66 13,4%	72 18,6%
Cualquier persona papeles en regla	103 33,6%	65 23,6%	197 40,1%	120 31%
Todas personas de UE	11 3,6%	11 4%	13 2,6%	20 5,2%
Cualquier persona después de años	24 7,8%	25 9,1%	31 6,3%	25 6,5%
Quien vive y trabaja aquí	95 30,9%	74 26,8%	134 27,3%	76 19,6%
Únicamente personas con nacionalidad de aquí	29 9,4%	49 17,8%	50 10,2%	74 19,1%
Total	307	276	491	387

La opinión más cerrada aparece cuando se cree que los magrebíes no están integrados. Se observan ciertas diferencias en las respuestas pero en especial en la opción más cerrada ("*Únicamente personas con nacionalidad de aquí*"). Los alumnos que creen que los jóvenes de origen magrebí están integrados, sólo optan por esta opción en un 9,4% y 10,2% respectivamente, mientras que los que creen lo contrario, lo hacen en un 17,8% y 19,1%. Estos datos nos dan cierta información acerca de una posible causa de la no integración de los magrebíes puesto que, si para el resto de alumnos que creen que los magrebíes no están integrados, sólo pueden tener el derecho de ciudadanía las personas con nacionalidad de aquí, esto implicaría que los magrebíes que no la tienen, si de éstos alumnos nacionales dependiera, nunca podrían integrarse al menos, desde la dimensión legal. En cambio, los alumnos que creen que los jóvenes de origen magrebí sí están integrados, son más moderados en sus respuestas y optan por opciones más "conciladoras" (el 64,5% de los Autóctonos y el 67,4% se encuentra en las opciones abiertas "*Cualquier persona papeles en regla*" y "*Quien vive y trabaja aquí*").

¹⁸⁵ De hecho, durante algunos procesos de aplicación del cuestionario, se encontraron problemas de comprensión por parte de ciertos alumnos de origen magrebí que llevaban poco tiempo en Cataluña. En estos casos, la aplicación del cuestionario se acompañó de cierta "traducción" por parte de la propia investigadora o por parte de responsables del centro en la aplicación de cuestionario.

Por lo que respecta a la opinión sobre el status en el caso de la autopercepción de la integración del colectivo magrebí, también creemos encontrar posibles explicaciones al fenómeno de la integración en la siguiente tabla:

Tabla 7.3: Ciudadanía como status y perfil 2 (magrebíes)

Ciudadanía como status	2.1. Magrebíes Integrados	2.2. Magrebíes No integrados
Sólo personas que han nacido aquí	13 5,1%	2 5,4%
Cualquier persona papeles en regla	101 39,6%	21 56,8%
Todas personas de UE	9 3,5%	1 2,7%
Cualquier persona después de años	23 9%	5 13,5%
Quien vive y trabaja aquí	85 33,3%	5 13,5%
Únicamente personas con nacionalidad de aquí	24 9,4%	3 8,1%
Total	255	37

La mitad de los magrebíes que no se sienten integrados (el 56,8%) creen que sólo puede tener derecho a la ciudadanía quien tiene papeles en regla. Además sólo 5 alumnos que creen que la ciudadanía debe otorgarse a *“Quien vive y trabaja aquí”*. En cambio, los que se sienten integrados, se dividen más en sus respuestas y se encuentra más concentración en la opción estrictamente legal: *“Quien tiene papeles”* (39,6%) y en la más abierta *“Quien vive y trabaja aquí”* (33,3%).

Así pues, parece que estamos ante una muestra “moderadamente” dispuesta a otorgar el derecho de ciudadanía a las personas de otros países aunque encontramos ciertas particularidades como que los jóvenes nacionales, son un tanto más conservadores que el resto de jóvenes a la hora de otorgar el derecho de ciudadanía. Además creemos que, en cierto sentido, la opinión de los jóvenes nacionales sobre el status ciudadano está relacionada con la percepción sobre la integración de los jóvenes de origen magrebí. Tal como veremos en el próximo capítulo, existe una opinión generalizada sobre el colectivo magrebí ciertamente negativa con lo que podemos pensar que si la pregunta se hubiera referido únicamente al derecho legal de las personas magrebíes, las respuestas hubieran sido algo más cerradas que las que encontramos en este caso. De hecho, para poder cerrar este análisis, habría que saber en qué personas pensaban los jóvenes al responder a esta pregunta pero este elemento queda para futuras investigaciones en las que se profundice en este aspecto puesto que aquí no se puede ir más allá de la sospecha.

2. La práctica de la ciudadanía intercultural

En la definición de integración, defendemos que no basta con el reconocimiento jurídico y legal de los derechos sino que hay que dar un paso más y posibilitar la participación efectiva a la sociedad a la que “se pertenece”. Hablamos de la ciudadanía como práctica deseable que se relaciona con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y que abre la puerta a que los ciudadanos se sientan parte de una colectividad con la que se identifican. Para ello nos centramos en los siguientes objetivos principales:

- Conocer las **competencias ciudadanas** que se ponen en juego en los jóvenes encuestados.

- Conocer el grado de **implicación personal** de los jóvenes en cuestiones que afectan a su comunidad así como el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los jóvenes.
- Analizar las **identificaciones personales** de los jóvenes.

2.1. Competencias ciudadanas

El primer objetivo concreto (conocer el tipo de dominio de las competencias ciudadanas de los jóvenes encuestados) nos sirve para identificar en qué punto se encuentran nuestros jóvenes en relación con la práctica ciudadana. Para valorar las competencias ciudadanas tenemos en cuenta cuatro elementos: el conocimiento de la democracia y de la diversidad, los valores de la ciudadanía y la forma de organización de los jóvenes.

2.1.1. Conocimientos democráticos

El primer paso para profundizar sobre el dominio de competencias de los jóvenes es **averiguar los conocimientos democráticos que tienen los jóvenes**. La información acerca de este tema se obtiene a través de la siguiente pregunta:

4A/B. Señala si las siguientes afirmaciones, son “buenas” o “malas” para una sociedad democrática

	Buenas	Malas
Las personas pueden expresar sus opiniones con libertad		
Los partidos políticos controlan la prensa y TV		
El pueblo elige libremente a sus representantes (Parlamento)		
El gobierno asegura a todas las personas un sueldo mínimo		
Las personas son iguales ante la ley		
El gobierno consulta al pueblo para tomar decisiones (Referéndum, consulta popular, etc.)		
Existen diferentes asociaciones que luchan por ideales		

Se pide a los encuestados que señalen si una serie de afirmaciones que corresponden a los principios de la democracia, son buenas o malas para el funcionamiento democrático. Se trata de una pregunta cerrada pero de múltiples alternativas puesto que, al no incluir en el enunciado la orden de respuesta, es posible elegir las dos casillas en cada afirmación¹⁸⁶. Así pues las posibilidades de respuesta ante esta pregunta son:

1. Elección de una sola casilla
2. Elección de dos casillas
3. Ninguna casilla marcada

Los datos que tenemos sobre la comprensión que tienen los encuestados de los fundamentos de la democracia nos demuestran que, en general, hay un buen nivel al respecto.

Tabla 7.4: Comprensión de la democracia

Nº	Ítem	Buenas	Malas	Perdidos
1	Las personas pueden expresar sus opiniones con libertad	3312 (94,7%)	129 (3,7%)	57 (1,6%)

¹⁸⁶ De hecho, como veremos posteriormente en el análisis de datos, muchos de los encuestados han elegido las dos opciones de respuesta. La interpretación posible a la doble respuesta puede ser entendida como un “depende”.

2	Los partidos políticos controlan la prensa y TV	456 (13%)	2936 (83,9%)	106 (3%)
3	El pueblo elige libremente a sus representantes (Parlamento)	3175 (90,8%)	236 (6,7%)	87 (2,5%)
4	El gobierno asegura a todas las personas un sueldo mínimo	2547 (72,8%)	818 (23,4%)	133 (3,8%)
5	Las personas son iguales ante la ley	2987 (85,4%)	403 (11,5%)	108 (3,1%)
6	El gobierno consulta al pueblo para tomar decisiones	3097 (88,5%)	291 (8,3%)	110 (3,1%)
7	Existen diferentes asociaciones que luchan por ideales	2547 (72,8%)	693 (19%)	258 (7,4%)

En todos los ítems positivos, el porcentaje máximo se encuentra en la respuesta “buena” (más del 70% en todos los casos) y en el único negativo (el 2) un 83,9% responde “mala”. De hecho, todos los porcentajes se encuentran en más de un 85% menos en la 4, que se encuentra en el 72,8%, y que en cierto modo, pese a ser un ítem positivo, es el más discutible puesto que el hecho de que el gobierno asegure un sueldo mínimo a todas las personas, puede que no se considere siempre positivo ya que si es sin ninguna condición, se podría pensar que el gobierno no fomenta el esfuerzo de sus ciudadanos sino que potencia una actitud pasiva. Ante estos datos podemos pensar que la muestra tiene un buen conocimiento de los elementos esenciales de la democracia (libertad, igualdad, justicia, etc.).

Tabla 7.5: Comprensión de la democracia y modalidad

Nº	Ítem	Buenas		Malas	
		A	B	A	B
1	Las personas pueden expresar sus opiniones con libertad	2932 (96,7%)	380 (92,9%)	100 (3,3%)	29 (7,1%)
2	Los partidos políticos controlan la prensa y TV	356 (11,9%)	100 (25,4%)	2643 (88,1%)	293 (74,6%)
3	El pueblo elige libremente a sus representantes (Parlamento)	2832 (94,1%)	343 (85,3%)	177 (5,9%)	59 (14,7%)
4	El gobierno asegura a todas las personas un sueldo mínimo	2291 (77,1%)	256 (65,3%)	682 (22,9%)	136 (34,7%)
5	Las personas son iguales ante la ley	2646 (88,5%)	341 (85,3%)	344 (11,5%)	59 (14,8%)
6	El gobierno consulta al pueblo para tomar decisiones	2765 (92,2%)	332 (85,1%)	233 (7,8%)	58 (14,9%)
7	Existen diferentes asociaciones que luchan por ideales	2272 (79,5%)	275 (72%)	586 (20,5%)	107 (28%)

Centrándonos en las diferencias entre modalidades vemos que tal vez los alumnos de la modalidad A tengan algo más claros los fundamentos democráticos que los de la modalidad B puesto que sus porcentajes en todos los ítems son más elevados. En la modalidad A, en todos los ítems se da más de un 75% en la opción que supone algo positivo para la democracia y de hecho, en los ítems que expresan las ideas de Libertad de expresión (1), Libertad de elección (3) y Libertad de decisión (6) la concentración es de más del 90%. En cambio, para estos mismos ítems (1, 3 y 6) los porcentajes positivos de las respuestas de los jóvenes de la modalidad B, se encuentran algo más repartidos.

De esta tabla, nos llama la atención las respuestas de la modalidad B para el ítem 4 (“El gobierno asegura a todas las personas un sueldo mínimo”). Un 65,3% cree que esto es bueno para la democracia pero el 34,7% cree que es malo¹⁸⁷. Esta afirmación está planteada desde la idea del estado del bienestar con

¹⁸⁷ Hemos tratado de identificar el tipo de alumnos magrebíes que respondían a cada grupo pero no hemos podido establecer diferencias a

lo que puede ser que la experiencia previa que algunos jóvenes tengan, condicione su respuesta.

Para confirmar las pequeñas diferencias que existen entre el alumnado de la modalidad A y B, hemos sumado las respuestas de todas las afirmaciones y hemos creado una variable llamada "Índice de conocimiento democrático" en la que se puntúa el conocimiento sobre la democracia de cada alumno en una escala de 0 a 7. Al tratarse de una variable que no cumple la Ley Normal¹⁸⁸, hemos realizado una prueba no paramétrica para K-S de una muestra con la variable "modalidad" y hemos obtenido que es estadísticamente significativa ($Z=-8,564$ y $\alpha=,000$) obteniendo una puntuación de 6,58 sobre 7 para la modalidad A y un 6,30 sobre 7 para la B con lo que se nos confirma que el alumnado de origen magrebí tiene algo menos de conocimientos democráticos que el resto.

Tal vez una posible explicación de esta pequeña diferencia está en la vivencia de prácticas democráticas de buena parte de los encuestados magrebíes que han vivido en Marruecos parte de su infancia y adolescencia o bien que han heredado una idea de la democracia de sus padres más cerrada que la que impera en nuestro contexto¹⁸⁹.

2.1.2. Conocimiento de la diversidad

La siguiente competencia ciudadana que se analiza para caracterizar el desarrollo de la ciudadanía como proceso se relaciona con el conocimiento de la diversidad. **Exploramos el conocimiento de la diversidad que tienen los jóvenes** a través de dos preguntas: una para toda la muestra (5A/B) y una exclusiva para la modalidad A (6A).

La pregunta común a ambas modalidades es de tipo general y quiere averiguar el grado de conocimiento que tiene el alumnado de diferentes lugares para establecer su conocimiento de la diversidad cultural:

5 A/B. Indica en qué medida conoces aspectos culturales (idioma, costumbres, música, comida, etc.) de los siguientes lugares (Pon una cruz en la casilla que consideres)

(1= Nada; 2= Muy poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho)	1	2	3	4	5
De Cataluña					
Del resto de España					
Del resto de Europa					
De los países del Magreb					
De EEUU					
De Hispanoamérica					
De otros países africanos					
De países asiáticos					

Nos parece que la manera más adecuada de analizar esta pregunta es agrupando por un lado, el alumnado en tres colectivos (nacionales, extranjeros y magrebíes) y por otro, las respuestas en tres tipos de conocimiento (poco, medio y alto)¹⁹⁰:

nivel del Perfil 1.5 y 1.6 (Magrebíes asentados y magrebíes nuevos) ni a nivel del Perfil 2.1 y 2.2 (Magrebíes con autopercepción de integración positiva y de integración negativa).

¹⁸⁸ Aprovechamos este comentario para señalar que hemos creado un total de ocho variables numéricas para del cálculo de índices de diferentes indicadores y que ninguna cumple la Ley Normal (en la Prueba de Kolmogorov-Smirnov las ocho variables han resultado ser significativas con un $\alpha < 0,05$) y que por tanto, hemos procedido a realizar Pruebas No Paramétricas para establecer distintas comprobaciones.

¹⁸⁹ Como veíamos en el primer capítulo de la fundamentación teórica, pese a que Marruecos es una monarquía constitucional islámica y democrática, lo cierto es que podemos dudar de las libertades reales de sus ciudadanos.

¹⁹⁰ La agrupación de los colectivos se ha hecho a partir de la variable Perfil 1 y la del tipo de conocimiento se ha hecho agrupando los resulta-

Tabla 7.6: Conocimiento de aspectos culturales y colectivos

Lugares	Nacionales			Extranjeros			Magrebíes		
	Poco	Medio	Alto	Poco	Medio	Alto	Poco	Medio	Alto
Cataluña	103 4%	267 10,5%	2183 85,5%	65 14,8%	127 29%	246 56,2%	48 12,2%	84 21,4%	261 66,4%
Resto de España	163 6,4%	821 32,2%	1562 61,4%	131 29,9%	160 36,5%	147 33,6%	85 21,9%	118 30,3%	186 47,8%
Resto de Europa	912 35,9%	1248 49,1%	380 15%	201 46,1%	142 32,6%	93 21,3%	156 40,2%	145 37,4%	87 22,4%
Magreb	2091 82,6%	360 14,2%	81 3,2%	336 77,1%	62 14,2%	38 8,7%	21 5,4%	40 10,3%	329 84,4%
EEUU	1452 57%	784 30,8%	310 12,2%	180 42,2%	134 31,4%	113 26,5%	264 70%	72 19,1%	41 10,9%
Hispanoamérica	1653 65,3%	671 26,5%	208 8,2%	164 38,1%	56 13%	211 49%	278 73,2%	60 15,8%	42 11,1%
África	2230 87,8%	249 9,8%	62 2,4%	352 81,1%	53 12,2%	29 6,7%	205 53,5%	97 25,3%	81 21,1%
Asia	2035 80%	380 14,9%	128 5%	294 67,7%	74 17,1%	66 15,2%	272 70,1%	61 15,3%	55 14,2%

En general, parece que cada agrupación tiene un conocimiento alto de su propio lugar y del contexto común (Cataluña). En el caso del alumnado nacional, vemos que el conocimiento más elevado lo tiene de Cataluña (85,5%) y “alto” aunque algo más bajo de España (61,4%). Sólo tiene un conocimiento “medio” de Europa y del resto de lugares, sitúan el porcentaje mayoritario en poco conocimiento. Destacamos el caso del conocimiento sobre los países del Magreb que, pese a ser el colectivo más grande de alumnos de procedencia extranjera con el que los alumnos nacionales encuestados conviven, concentra el porcentaje más elevado de desconocimiento. El colectivo de extranjeros es una mezcla de alumnos de diferentes procedencias (el 60% latinos y el otro 40% del Resto de Europa, Asia y África) hecho por el que los resultados se distribuyen considerablemente entre las diferentes categorías. El único porcentaje mayoritario en conocimiento “alto” se da en Cataluña (56,2%) y los porcentajes más altos en la categoría “poco” se dan en África (81,1%)¹⁹¹ y en Magreb (77,1%).

Al igual que en la pregunta anterior, hemos creado una variable numérica para establecer el índice de conocimiento de la diversidad del alumnado en función de una puntuación máxima de 40 puntos. Hemos realizado una Prueba para K muestras independientes para los tres grupos definidos en la Tabla 7.6 (Nacionales, Extranjeros y Magrebíes) y hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ($g= 2$ y $\alpha < 0,05$) constatado que el alumnado que más conocimiento tiene de la diversidad es el magrebí con un 19,05 puntos con respecto a los 16,12 puntos de los nacionales y los 17,48 de los extranjeros.

Un comentario que nos parece pertinente a propósito de este análisis es sobre el caso de Europa. Pese a tratarse de un marco general en el que todos los alumnos encuestados viven, no parece ser muy conocido por ningún colectivo. Esto nos remite al primer capítulo teórico cuando apuntábamos que la idea de Europa como marco de referencia es algo por conseguir. El hecho de que ningún colectivo lo conozca en profundidad, nos muestra que, pese a los esfuerzos de las diferentes administraciones, todavía hoy no hay un conocimiento real del contexto europeo.

Otro aspecto a destacar del análisis de esta pregunta, es que el colectivo de alumnos de origen magrebí es el que suma más casos de “alto” conocimiento de Cataluña y España con respecto a sus compañeros extranjeros. Esto tal vez se explique porque el colectivo más asentado y con más años de residencia en

dos de las categorías “nada” y “muy poco” (Poco), “algo” (Medio) y “bastante” y “mucho” (Alto).

¹⁹¹ Cabe recordar que en este grupo de alumnos sólo hay 8 alumnos de origen africano con lo que no resulta extraño que el conocimiento sobre este lugar sea tan bajo.

Cataluña es el magrebí.

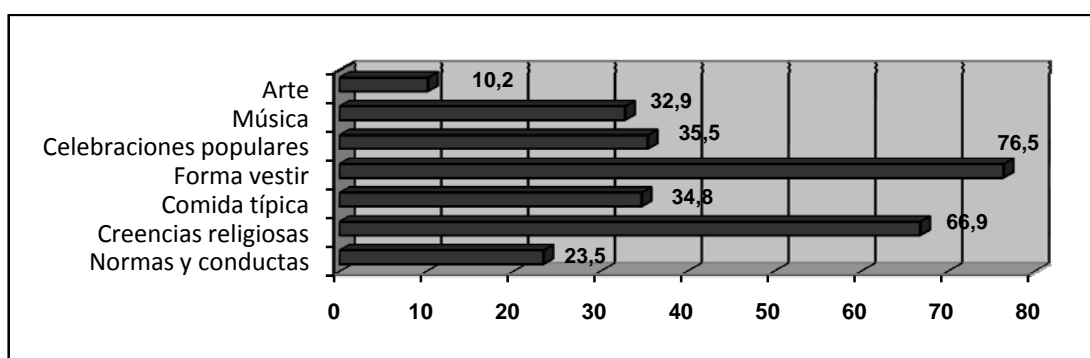
A continuación analizamos la pregunta formulada únicamente a los encuestados de la modalidad A que trata de averiguar los conocimientos sobre aspectos culturales magrebíes:

6A ¿Cuáles de los siguientes aspectos culturales de las personas de los Países del Magreb conoces? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

<input type="checkbox"/>	Las Normas y conductas generales
<input type="checkbox"/>	Sus creencias religiosas mayoritarias (Islam)
<input type="checkbox"/>	La comida típica
<input type="checkbox"/>	La forma de vestir
<input type="checkbox"/>	Las celebraciones populares
<input type="checkbox"/>	La música
<input type="checkbox"/>	El arte

La figura resultante para este ítem es la siguiente:

Figura 7.1: Conocimiento de los aspectos culturales magrebíes para el alumnado de la modalidad A



El alumnado no magrebí, no conoce muchos aspectos de la cultural magrebí. De hecho, los aspectos que más porcentaje acumulan son los dos elementos más “visibles” de la cultura magrebí; la religión y la ropa (66,9% y 76,5% respectivamente) pero fuera de esto, no son tantos los alumnos que conocen otros aspectos. Estos datos guardan coherencia con la información obtenida de la pregunta anterior en la que veíamos que sólo el 3,2% de los alumnos nacionales y el 8,7% de los extranjeros (latinos, europeos, asiáticos y africanos) tiene un conocimiento “alto” de los aspectos culturales (idioma, costumbres, música, comida, etc.) magrebíes.

Hemos creado la variable “Índice de conocimiento de cultura magrebí” cuya puntuación máxima es de 7 puntos y la hemos relacionado con la variable Perfil 1 tomando como referencia el colectivo nacional y el extranjero. Las diferencias encontradas son estadísticamente significativas ($Z= 7,661$ y $\alpha < 0,05$) y las puntuaciones obtenidas nos indican que, pese a que son bastante bajas en ambos casos, el colectivo nacional parece conocer más aspectos culturales magrebíes (2,87) que el de extranjeros (2,48).

Hemos hecho el análisis de esta pregunta teniendo en cuenta la variable Perfil 1 y la variable Perfil 2 para comprobar si el lugar de origen o la opinión sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí incidía en el conocimiento de aspectos culturales magrebíes y hemos probado que no existen, prácticamente, diferencias entre los diferentes grupos siendo porcentajes muy paralelos en cada ítem. Así pues, creemos que el conocimiento que el alumnado no magrebí tiene sobre los aspectos culturales magrebíes fuera de los que son más visibles, es poco. Esta constatación no es muy positiva para los lazos necesarios para la integración puesto que cuando uno no conoce no juzga sino que prejuzga y así es como se fomenta la discriminación que tiene su base en el desconocimiento (Nair, 2001: 68).

2.1.3. Valores ciudadanos

En este apartado queremos **conocer los valores presentes en la muestra para la convivencia y la cohesión social**. Como veíamos durante el planteamiento teórico, los valores, entendidos como cualidades intrínsecas del ser humano que son consecuencia de una responsabilidad interna y que se manifiestan en un compromiso intencional del sujeto, se articulan en una serie de actitudes: la solidaridad, la aceptación de la diferencia y el reconocimiento mutuo.

2.1.3.1. Solidaridad

Primeramente, observaremos el tipo de actitudes solidarias por parte de los jóvenes y tratamos de constatar con quien las ponen en práctica desde las tres situaciones planteadas en el ítem 7A/6B:

<p>a) Hay que organizar una campaña de Navidad en la escuela para recoger alimentos y materiales para un instituto de otro país que los necesita. Tú, ¿qué harías? (Sólo puedes elegir una casilla)</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca participo en este tipo de cosas</p> <p><input type="checkbox"/> No participo porque me quitaría tiempo para estudiar</p> <p><input type="checkbox"/> Participo si me piden que lo haga</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre me implico en este tipo de causas porque es importante ayudar a los demás</p>
<p>b) Un compañero/a de clase te pide que le ayudes a realizar un ejercicio. ¿Qué haces? (Sólo puedes elegir una casilla)</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca ayudo a nadie</p> <p><input type="checkbox"/> No le ayudo porque me quita tiempo para mi</p> <p><input type="checkbox"/> Le ayudo si es mi amigo/a</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre ayudo a las personas con dificultades</p>
<p>c) El Ayuntamiento de tu pueblo quiere derribar unas casas habitadas por unas familias para dotar de nuevos servicios al barrio y algunos miembros de la asociación de vecinos deciden organizar una manifestación en contra. Tú ¿Qué haces? (Sólo puedes elegir una casilla)</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca participo en este tipo de causas</p> <p><input type="checkbox"/> No iría porque tengo que hacer mis cosas</p> <p><input type="checkbox"/> Sólo iría si conociera a las familias</p> <p><input type="checkbox"/> Iría porque no me parece justo</p>

A partir de estas tres situaciones cotidianas presentadas en diferentes contextos (entre compañeros, en el IES y en el ámbito social) se pide al alumnado que elija la opción que nos de información sobre su solidaridad.

Tabla 7.7: Solidaridad ante diferentes situaciones

Situaciones	Respuestas	Total
Solidaridad con compañeros	No ayudo a nadie	53 (1,5%)
	No le ayudo porque me quita tiempo para mi	25 (0,7%)

	Le ayudo si es mi amigo/a	1085 (31%)
	Siempre ayudo a las personas con dificultades	2282 (65,2%)
	Total	3445 (98,5%)
	Sistema	53 (1,5%)
		3498 (100%)
Solidaridad en IES	Nunca participo en estas cosas	524 (15%)
	No participo porque me quitaría tiempo para estudiar	141 (4%)
	Participo si me piden que lo haga	1818 (52%)
	Siempre me implico en este tipo de causas porque es importante ayudar a los demás	948 (27,1%)
	Total	3431 (98,1%)
	Perdidos	67 (1,9%)
	3498 (100%)	
Solidaridad social	Nunca participo en este tipo de causas	796 (22,8%)
	No iría porque tengo que hacer mis cosas	260 (7,4%)
	Sólo iría si conociera a las familias	1114 (31,8%)
	Iría porque no me parece justo	1276 (36,5%)
	Total	3446 (98,5%)
	Sistema	52 (1,5%)
	3498 (100%)	

Teniendo en cuenta que hay cuatro opciones de respuesta para cada situación y que van de la menos solidaria a la más solidaria, de esta tabla se desprenden varios elementos. El primero es que los jóvenes, en general, son bastante solidarios y el segundo, que cuanto más cercano es el “problema”, más concentración se da en las respuestas más solidarias. Considerando las edades de los sujetos (de los 13 a los 19) y, recuperando la idea que apuntábamos en la fundamentación teórica de que la amistad ocupa uno de los lugares centrales en las relaciones de los jóvenes, vemos que efectivamente, el porcentaje más solidario se da en la primera situación (65,2%). Por el contrario, en la situación que les es más lejana (en el entorno social) las respuestas se dispersan más y surgen porcentajes parecidos en casi todas las opciones.

Si tenemos en cuenta la distribución de respuestas por modalidad aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha < 0,05$) y vemos que resultan algo más solidarios los alumnos de origen magrebí que el resto de alumnos.

Tabla 7.8: Solidaridad y modalidad de cuestionario

Situaciones	Respuestas	A	B
Solidaridad con compañeros	No ayudo a nadie	46 (1,5%)	7 (1,7%)
	No le ayudo porque me quita tiempo para mi	20 (0,7%)	5 (1,2%)
	Le ayudo si es mi amigo/a	1001 (33,0%)	84 (20,5%)
	Siempre ayudo a las personas con dificultades	1968 (64,8%)	314 (76,6%)
	Total	3035	410
Solidaridad en IES	Nunca participo en estas cosas	482 (15,9%)	42 (10,3%)
	No participo porque me quitaría tiempo para estudiar	108 (3,6%)	33 (8,1%)
	Participo si me piden que lo haga	1656 (54,7%)	162 (39,9%)
	Siempre me implico en este tipo de causas porque es importante ayudar a los demás	779 (25,8%)	169 (41,6%)
	Total	3025	406
Solidaridad social	Nunca participo en este tipo de causas	715 (23,7%)	81 (19,1%)
	No iría porque tengo que hacer mis cosas	222 (7,3%)	38 (9%)
	Sólo iría si conociera a las familias	1014 (33,6%)	100 (23,6%)
	Iría porque no me parece justo	1071 (35,4%)	205 (48,3%)

	Total	3022	424
--	--------------	-------------	------------

En el caso del alumnado de la modalidad B, en las tres situaciones el porcentaje más elevado se concentra en la opción más solidaria que es en la que se participa independientemente de los condicionantes. El caso más evidente de esto se da con relación a la amistad; un 76,6% de los jóvenes de origen magrebí optan por la opción más solidaria. En el caso del alumnado no magrebí hay más implicación en “ayudar” cuando se trata de amistad, menos en las acciones en el IES y menos aún, en la situación que plantea un problema social. Para la variable “Índice de solidaridad” que hemos creado con una puntuación máxima del 12 puntos, también nos han aparecido diferencias estadísticamente significativas ($Z = -5,736$ y $\alpha < 0,05$) y las puntuaciones obtenidas nos demuestran que el alumnado magrebí es algo más solidario que el resto de alumnos (9,32 para los de la modalidad A y 9,86 para los de la B).

Para ver quien son los alumnos dentro de cada modalidad que se muestran más solidarios, veamos la distribución de las respuestas entre los grupos por la variable Perfil 1:

Tabla 7.9: Solidaridad y perfil 1 en la situación entre compañeros

Solidaridad con compañeros	No ayudo a nadie	No le ayudo porque me quita tiempo para mi	Le ayudo si es mi amigo/a	Siempre ayudo a las personas con dificultades	Total
Perfil1: Autóctonos	16 1,6%	6 0,6%	342 34%	643 63,9%	1007
Perfil2: Españoles	16 1%	8 0,5%	540 35,3%	964 63,1%	1528
Perfil3: Latinoamericanos	3 1,1%	1 0,4%	56 21%	207 77,5%	267
Perfil4: Otros países	9 5,1%	4 2,3%	45 25,4%	119 67,2%	177
Perfil5: Magrebíes Asentados	2 1,4%	1 0,7%	27 18,9%	113 79%	143
Perfil6: Magrebíes Nuevos	2 0,8%	4 1,6%	51 20,6%	191 77%	248
Total	48 (1,4%)	24 (0,7%)	1061 (31,5%)	2237 (66,4%)	3370 (100%)

En la situación entre compañeros todos los grupos sitúan sus porcentajes más elevados en el caso de la solidaridad más abierta (más de un 50% en todos los casos). De este dato se deriva que la solidaridad se ponen en marcha, independientemente del lugar de procedencia, cuando se trata de ayudar a personas próximas como son los compañeros de clase o a las amistades.

Tabla 7.10: Solidaridad y perfil 1 en la situación en el IES

Solidaridad en IES	Nunca participo en estas cosas	No participo porque me quitaría tiempo para estudiar	Participo si me piden que lo haga	Siempre me implicó en este tipo de causas porque es importante ayudar a los demás	Total
Perfil1: Autóctonos	156 15,5%	35 3,5%	550 54,7%	265 26,3%	1006
Perfil2: Españoles	273 17,9%	60 3,9%	865 56,7%	328 21,5%	1526
Perfil3: Latinoamericanos	18 6,8%	2 0,8%	132 50,2%	111 42,2%	263
Perfil4: Otros países	22 12,6%	8 4,6%	82 47,1%	62 35,6%	174

Perfil5: Magrebíes Asentados	11 7,7%	9 6,3%	66 46,2%	57 39,9%	143
Perfil6: Magrebíes Nuevos	29 11,8%	21 8,6%	88 35,9%	107 43,7%	245
Total	509 (15,2%)	135 (4%)	1783 (53,1%)	930 (27,7%)	3357 (100%)

Teniendo en cuenta que estamos en la escena del IES, tenemos que los grupos que reúnen más porcentaje de alumnos no solidarios son los nacionales (Perfil 1.1 y 1.2) mientras que las concentraciones más elevadas que han elegido la solidaridad más abierta la encontramos en el grupo de latinos (Perfil 1.3) y se suma a éste, el de los Nuevos Magrebíes (Perfil 1.6) y muy de cerca el de los Magrebíes Asentados (Perfil 1.5). Que entre estos tres colectivos, dos sean magrebíes, nos muestra que se trata de un grupo cultural solidario tal y como afirma Sabar Chergui:

“Estamos ante mujeres y hombres que no cesan de tejer redes de solidaridad comunitaria, frente a la exclusión y a la marginación” (Sabar Chergui, 2001: 14)

Tabla 7.11: Solidaridad y perfil 1 en la situación social

Solidaridad social	Nunca participo en este tipo de causas	No iría porque tengo que hacer mis cosas	Sólo iría si conociera a las familias	Iría porque no me parece justo	Total
Perfil1: Autóctonos	202 20,1%	64 6,4%	361 35,9%	379 37,7%	1006
Perfil2: Españoles	392 25,7%	124 8,1%	518 34%	490 32,2%	1524
Perfil3: Latinoamericanos	58 22,3%	11 4,2%	57 21,9%	134 51,5%	260
Perfil4: Otros países	49 28,0%	22 12,6%	53 30,3%	51 29,1%	175
Perfil5: Magrebíes Asentados	24 16,4%	13 8,9%	31 21,2%	78 53,4%	146
Perfil6: Magrebíes Nuevos	53 20,5%	17 6,6%	65 25,2%	123 47,7%	258
Total	778 (23,1%)	251 (7,5%)	1085 (32,2%)	1255 (37,3%)	3369 (100%)

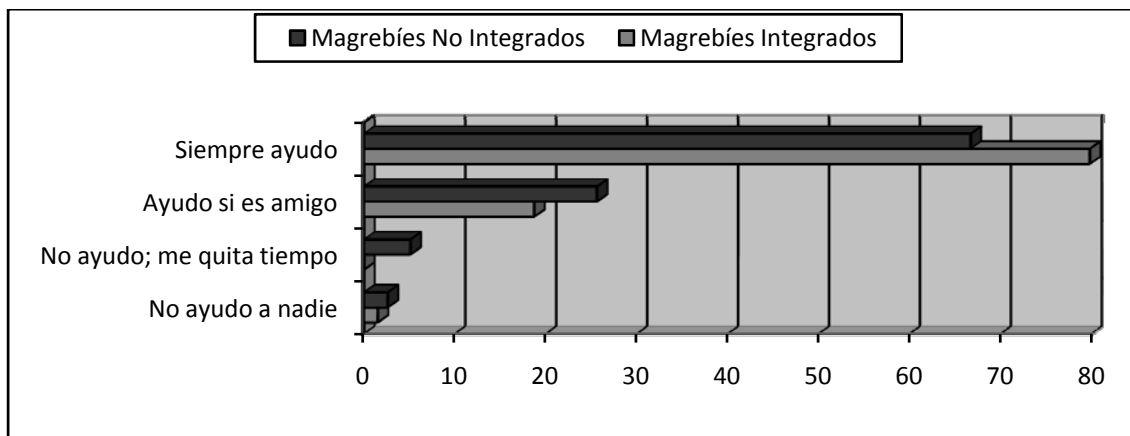
En la situación de solidaridad social que, analizada para el total de la muestra, aparecían resultados menos solidarios que en las otras dos situaciones, en el caso del cruce con la variable Perfil 1, vemos que surgen tres excepciones: el grupo de latinoamericanos y los dos grupos magrebíes (Perfil 1.3, 1.5 y 1.6) que muestran alrededor del 50% de casos en los que se opta por la opción más solidaria. La formulación de la opción más solidaria es *“Iría porque no me parece justo”* y aunque para este grupo de preguntas, lo que queríamos destacar son los condicionantes a los que responde el alumnado para mostrarse solidario, lo cierto es que en este enunciado se incluye una dimensión más amplia del concepto de solidaridad con el tema de la justicia. Así pues no se trata tan sólo del ofrecimiento de apoyo sino que va más allá y apunta a la idea de solidaridad como valor y fin. En este sentido, podemos decir que el alumnado que opta por esta opción parece más solidario todavía. De estos tres grupos dos son correspondientes a la modalidad B.

Al igual que hemos hecho con el indicador de solidaridad y la modalidad, relacionamos la variable *“Índice de solidaridad”* con el Perfil 1 agrupado en tres (Nacionales, extranjeros y magrebíes) y han aparecido diferencias estadísticamente significativas ($g=2$ y $\alpha < 0,05$) siendo que el alumnado que más puntuación consigue es el magrebí (9,93 sobre 12 puntos), seguido por el extranjero (9,70 sobre 12) y por último el

alumnado nacional (9,26 sobre 12).

Veamos a continuación qué tipo de alumnos son los magrebíes que aparecen como más solidarios. Para ello, relacionamos los ítems de solidaridad con la variable Perfil 2 y tratamos de ver si las actitudes solidarias de este colectivo están relacionadas con la percepción de la integración y lo hacemos en la situación en la que más porcentajes de solidaridad se dan (situación entre compañeros) puesto que es en la que más podemos evidenciar las actitudes. Junto con la figura que nos relaciona estas dos variables, obtenemos que el nivel de significación en el caso del alumnado de la modalidad B es $\alpha = 0,002$ así que podemos decir que el nivel de solidaridad está condicionado, en el caso del alumnado de origen magrebí, por la percepción sobre su propia integración.

Figura 7.2: Solidaridad y perfil 2.1 y 2.1 en la situación entre compañeros



El alumnado que opina que su estado de integración es positivo, es ligeramente más solidario que el que opina que no; es el caso de los magrebíes integrados que son los que más actitud solidaria muestran (79,8%). Así pues, creemos que la solidaridad es un valor condicionado por dos elementos fundamentales. En primer lugar por el contexto de acción; hemos demostrado que se dan más actitudes solidarias cuanto más próxima es la situación y de aquí podemos pensar que la solidaridad está condicionada al contexto. En segundo lugar, parece que la solidaridad está condicionada por la percepción sobre la propia integración. Esta constatación parece lógica ya que si un alumno está “ocupado” en su propio proceso de integración, es más difícil que tenga capacidad para ayudar a los otros puesto que no tiene las primeras necesidades cubiertas. En cambio, alguien que ha pasado un proceso de integración y que el resultado ha acabado siendo positivo (se considera integrado) es más fácil que quiera “ayudar” a otros puesto que es posible que él se haya sentido “acogido” por terceros en algún momento de su trayectoria personal.

2.1.3.2. Aceptación de la diferencia

El siguiente valor que analizamos se relaciona con la aceptación de la diferencia y el objetivo correspondiente es **indagar el tipo de actitud que los jóvenes presentan hacia las personas de otros orígenes**. Para hacerlo, analizamos la información obtenida de la pregunta 8A/7B:

8A/7B. Indica con cuál de las siguientes afirmaciones te identificas: (Sólo puedes elegir una casilla)

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | No me gusta que vivan en mi barrio personas de diferentes culturas a la mía |
| <input type="checkbox"/> | Me gusta que vivan personas de diferentes culturas pero sólo de algunos países, de otros no |
| <input type="checkbox"/> | No me importa que en mi barrio vivan personas de diferentes culturas si cada uno va a lo suyo |
| <input type="checkbox"/> | Me gusta que en mi barrio vivan personas de muchas culturas diferentes |

Esta pregunta pide al alumnado que se identifique con una de las cuatro afirmaciones, que van de menos a más abierta (rechazo, intolerancia, tolerancia y aceptación), y nos da información sobre su actitud ante la diferencia. Según esta ordenación y siguiendo a Jordán (2007), el rechazo sería la actitud que más representaría la xenofobia, la intolerancia sería la hostilidad visible hacia los otros, la tolerancia sería la actitud mínima imprescindible para compartir espacios comunes e iría de la mano de la coexistencia y la aceptación distante todavía de la actitud de acogida del otro diferente con sus creencias y sus prácticas culturales. En la siguiente tabla, vemos que la opción mayoritaria en la muestra es la afirmación que representa la tolerancia:

Tabla 7.12: Actitud ante la diferencia

Actitud	Frecuencias
Rechazo	437 (12,5%)
Intolerancia	585 (16,7%)
Tolerancia	1843 (52,7%)
Aceptación	585 (16,7%)
Total	3450 (98,6%)
Sistema	48 (1,4%)
	3498 (100%)

Vemos la distribución de la variable Perfil 1 en función de su posicionamiento ante la diferencia puesto que este nivel de relación, nos puede aportar información relevante sobre qué colectivos están más abiertos a la diferencia.

Tabla 7.13: Actitud ante la diferencia y perfil 1

Perfil	Rechazo	Intolerancia	Tolerancia	Aceptación	Total
Perfil1.1: Autóctonos	139 13,8%	177 17,5%	587 58,2%	106 10,5%	1009
Perfil 1.2: Españoles	258 16,9%	308 20,2%	829 54,4%	128 8,4%	1339
Perfil 1.3: Latinoamericano	6 2,3%	40 15,2%	110 41,7%	108 40,9%	264
Perfil1.4: Otros países	14 8%	24 13,8%	89 51,1%	47 27%	174
Perfil 1.5: Magrebíes Asentados	4 2,7%	5 3,4%	88 59,9%	50 34%	147
Perfil 1.6: Magrebíes Nuevos	6 2,3%	22 8,6%	98 38,1%	131 51%	257
Total	427 (12,7%)	576 (17,1%)	1801 (53,4%)	570 (16,9%)	3374 (100%)

Casi todos los grupos tienen su mayoría (alrededor del 50%) en la opción "Tolerancia". Pese a esta constatación, vemos que los grupos que más casos juntan de rechazo hacia la diferencia son los nacionales

(397 alumnos). Recordemos que en nuestra definición de integración decíamos que se trata de un proceso entre dos partes en el que la responsabilidad no es sólo del que llega sino también del que facilita el acceso (Pumares, 1996). El hecho de que haya un colectivo del 30,7% de jóvenes “receptores” que rechazan de entrada la diferencia, implica que el proceso de integración, al menos con ellos, no pueda darse. No obstante, que no se concentren los porcentajes mayoritarios en esta opción nos hace pensar que el rechazo no es una actitud mayoritaria entre los jóvenes nacionales sino una actitud “residual” de un colectivo cerrado y de difícil acceso.

De hecho, la opción predominante de los jóvenes nacionales es la tolerancia y, pese a que no es la actitud más abierta y que predispone para la convivencia real, por lo menos, es la actitud mínima necesaria para la coexistencia. Aunque no estamos todavía en el mejor contexto para la integración, no está todo perdido y tal vez es cuestión de tiempo y de fomentar los valores positivos de la convivencia intercultural, el llegar a abrirse ante el otro. En esta línea se encuentran los resultados del *Sondeo de opinión y situación de la gente joven 2008 (2ª encuesta) del INJUVE* en el que se señala que la percepción de los efectos de la inmigración ha ido mejorando paulatinamente en los últimos diez años (el 48% creen que es positiva frente al 28% de la encuesta del 1997). Así pues, estos datos, aunque no son los más positivos, cabe reconocer que no son los peores.

Un dato que nos llama la atención de la Tabla 7.13, es que el grupo que reúne a la mitad de sus alumnos en la opción de “Aceptación” es el de los Magrebíes Nuevos (Perfil 1.6). Y no sólo esto sino que, en la opción más contraria a esta, sólo hay 6 alumnos. Así pues, parece que el colectivo de los magrebíes que han llegado recientemente, es el que reúne más casos de apertura hacia la diversidad. Este colectivo lo integran los magrebíes nacidos en Magreb y con menos de 10 años de residencia en Cataluña y tal vez son precisamente estas las características que nos permitirían explicar el porqué de su apertura. Si tenemos en cuenta que de este grupo, el 82% dicen sentirse integrados, podemos pensar que se trata de un colectivo que es bastante abierto y no por su proceso de integración sino por otros factores como pueden ser las experiencias previas o su alto nivel de convivencia intercultural. Pero cabe preguntarse qué hay tras el positivismo de este colectivo. ¿Será que todavía están en el momento inicial de llegada y lo ven todo con buenos ojos porque todavía no han vivido experiencias de discriminación? ¿O es que tal vez el contexto del que provienen está tan desestructurado que lo que aquí ven, pese a las dificultades, compensa?

A continuación, queremos **conocer las preferencias que los jóvenes muestran hacia los distintos grupos culturales** a través de la siguiente pregunta:

9A/8B. ¿De qué países o culturas te gustaría que fuesen las personas que viven en tu barrio?: (Pon una cruz en las casillas que consideres)

<input type="checkbox"/>	Latinoamericanas
<input type="checkbox"/>	De los países de Europa del Este (rumanas, serbias, etc.)
<input type="checkbox"/>	De otros países europeos (Francia, Italia, etc.)
<input type="checkbox"/>	Catalanas
<input type="checkbox"/>	Españolas
<input type="checkbox"/>	De países Magrebíes (marroquíes, tunecinas, etc.)
<input type="checkbox"/>	De países asiáticos (China, Pakistán, India, etc.)
<input type="checkbox"/>	De sur y centro de África (Guinea, Sierra Leona, etc.)
<input type="checkbox"/>	Gitanas

Aunque en esta pregunta analizamos las preferencias hacia diferentes grupos culturales, de su análisis, queremos destacar las respuestas que se relacionan con el grupo magrebí puesto que es nuestro foco de interés. De hecho, el que aparezcan las valoraciones de las preferencias de la cultura magrebí entre muchas otras, nos ayuda a comprender el posicionamiento que ocupa este colectivo con respecto a

otros grupos.

En esta pregunta, se cuestiona por las preferencias de los alumnos hacia 9 grupos culturales distintos¹⁹². Para hacernos una idea general de la capacidad de apertura hacia los distintos grupos culturales, hemos calculado el índice de la muestra para una escala de 9 puntos. Así pues el índice máximo posible de preferencia sería 9 y la distribución de la muestra se divide de siguiente manera:

Tabla 7.14: Índice de preferencia de grupos culturales

Índice	Total
0	80 (2,3%)
1	432 (12,3%)
2	499 (14,3%)
3	826 (23,6%)
4	586 (16,8%)
5	332 (9,5%)
6	152 (4,3%)
7	127 (3,6%)
8	121 (3,5%)
9	343 (9,8%)
Total	3498 (100%)

Más de la mitad de la muestra (69,3%; 2414 alumnos) elige a 4 grupos y al resto no y por el contrario, son pocos los que eligen a todos los grupos o a casi todos (13,3%) así que podemos decir que, en general, no estamos ante una muestra que se incline claramente por la convivencia intercultural. A partir de la relación de este índice con diferentes variables hemos podido comprobar como hay tres elementos que condicionan el hecho de elegir más cantidad de grupos. Por un lado hemos visto que aparecen diferencias estadísticamente significativas al relacionar el índice de preferencias de grupos culturales con el sexo ($Z = -5,337$ y $\alpha < 0,05$). Así, las chicas obtienen una puntuación de 4,14 sobre 9 puntos frente a los 3,72 que obtienen los chicos. Otra diferencia estadísticamente significativa la encontramos en la variable del tiempo de residencia ($gl = 3$ y $\alpha < 0,05$). Hemos visto que el alumnado que obtiene la puntuación más elevada (4,16) es el que lleva de 5 a 10 años residiendo en Cataluña, el siguiente es el que lleva más de 10 años (3,97 sobre 9), a continuación el que lleva de 2 a 5 años (3,76) y el último, el que lleva menos de un año. Así pues, parece que el tiempo de residencia en un determinado lugar condiciona que se esté algo más abierto a elegir más cantidad de grupos culturales diferentes al propio. Finalmente, el otro elemento que destaca es la correlación establecida entre el índice de preferencias por distintos grupos culturales y la edad (Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral)) y hemos visto que a más edad más cantidad de grupos se seleccionan.

Una vez establecidas estas relaciones, entramos en el análisis de la información obtenida del ítem en función de diferentes niveles de muestra.

Tabla 7.15: Preferencias hacia grupos culturales

Grupos	Preferencia
Latinoamericanas	1379 (39,4%)
De los países de Europa del Este (rumanas, serbias, etc.)	931 (26,6%)
De otros países europeos (Francia, Italia, etc.)	2304 (65,9%)
Catalanas	2737 (78,2%)
Españolas	2797 (80%)
De países Magrebíes (marroquíes, tunecinas, etc.)	919 (26,3%)
De países asiáticos (China, Pakistán, India, etc.)	1024 (29,3%)
De sur y centro de África (Guinea, Sierra Leona, etc.)	911 (26%)

¹⁹² Hemos hecho grandes familias de "culturas" obviando todos los matices que sabemos que en ellas existen puesto que en esta pregunta buscamos generalidades.

Gitanas	766 (21,9%)
---------	-------------

Los grupos más elegidos son los nacionales y europeos (los de la UE ¡claro!) y los menos - con algo de diferencias en las gradaciones- todos los grupos extranjeros más los gitanos. Si tenemos en cuenta que la mayor parte de la muestra es nacional (85,5% del total) parece lógico que los grupos más elegidos sean los españoles, catalanes y europeos.

Tabla 7.16: Preferencias hacia grupos culturales y modalidad

Grupos	A	B
Latinoamericanas	41%	28,5%
Europa del Este	26,2%	29,2%
Europeas (Francia, Italia, etc.)	66,6%	60,9%
Catalanas	80,3%	63,4%
Españolas	82%	65,3%
Magrebíes (marroquíes, tunecinas, etc.)	18,3%	82,1%
Asiáticas (China, Pakistán, India, etc.)	28,8%	32,6%
Africanas (Guinea, Sierra Leona, etc.)	24,7%	35,6%
Gitanas	21,9%	21,8%

Analizando los resultados por modalidad, constatamos que, tanto los alumnos de la modalidad A como los de la modalidad B, optan por la misma cantidad de culturas y que tres de ellas son comunes en ambos grupos (catalanes, españoles y europeos) aunque los porcentajes de la modalidad A son un tanto más altos que los de la modalidad B. No obstante, en la preferencia del resto de grupos, los alumnos de la modalidad B (menos con el caso de la cultura gitana que es el grupo menos elegido por todos) son los que obtienen porcentajes más altos. El grupo más elegido por los jóvenes de origen magrebí es, obviamente, el de las personas de cultura magrebí y el más elegido por el resto de alumnos son las personas catalanas y españolas.

Un elemento interesante para analizar esta pregunta es la preferencia de unos con otros y para ello entramos en el análisis de la pregunta desde la variable Perfil 1. Para hacerlo, primero elaboramos la tabla correspondiente al cruce de todos los grupos con todos los ítems y, posteriormente, pasamos esta información a una figura explicativa de las relaciones surgidas.

Tabla 7.17: Preferencias hacia grupos culturales y perfil 1

Grupos	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
Latinoamericanos	38%	36,6%	82,5%	36%	38,7%	22,3%
Europa del Este	28%	22,9%	23,8%	52,8%	32,7%	26,8%
Europeos (Francia, Italia, etc.)	67,2%	67,3%	63,9%	62,9%	69,3%	56,2%
Catalanes	89,3%	80,9%	53,9%	68%	67,3%	61,5%
Españoles	74,6%	91,3%	68,4%	66,3%	73,3%	61,5%
Magrebíes	19,5%	17,2%	20,4%	19,7%	81,3%	84,2%
Asiáticos	30,2%	25,9%	32%	44,9%	40%	29,4%
Africanos	28,9%	22,2%	25,7%	24,2%	41,3%	33,2%
Gitanos	21,4%	23,2%	20,1%	16,3%	27,3%	19,2%

Para llevar esta información a una forma más visual, nos servimos de intensidades de color que señalan la importancia del colectivo respecto a otros.

Figura 7.3: Preferencia de grupos culturales y perfil 1

Perfil 1 (Origen)	Catalanes	Españoles	UE	Latinos	Magreb	Asia	Este	África	Gitanos
Perfil 1.1: Autóctonos									
Perfil 1.2: Españoles									
Perfil 1.3: Latinos									

Perfil 1.4: Otros Países									
Perfil 1.5: Magrebíes Asentados									
Perfil 1.6: Magrebíes Nuevos									

Leyenda ¹⁹³	Color
Preferencia Intensa: > 80%	
Preferencia: 60-80%	
Preferencia Parcial: 40-60%	

De la imagen general de esta figura se deriva una idea clara: se prefiere un grupo determinado cuanto más próximo es al propio. Estos datos confirman los encontrados en una investigación del GREDI¹⁹⁴ en la que los resultados mostraban que el alumnado en general, señala sus preferencias hacia los grupos con los que cree tener una mayor proximidad cultural (Cabrera, Marín, Rodríguez y Espin, 2005:147).

Partiendo de aquí, vemos que todos los grupos se prefieren a sí mismos si cuentan con suficiente representación en su grupo¹⁹⁵. A continuación “prefieren” los colectivos culturalmente mayoritarios (catalanes, españoles y europeos) que han sido elegidos por todos los demás aunque con distinta intensidad y finalmente, eligen los grupos culturalmente o geográficamente cercanos al propio.

Un elemento que destacamos es que hay una serie de grupos culturales que no han sido elegidos casi por ningún grupo (excepto por sí mismos en el caso en el que había suficiente representación de su grupo) pero que en cambio guardan relación entre ellos por tratarse de colectivos culturales “extranjeros” menos en el caso de los gitanos que, pese a tratarse de un grupo cultural tradicionalmente presente en nuestro contexto, sigue siendo el clásico de los “excluidos” y precisamente por esto, lo hemos incorporado en nuestro cuestionario. Pensamos que analizar la preferencia de ciertos colectivos por semejanza a un colectivo sobre el que conocemos de antemano su permanente exclusión, nos puede ilustrar el panorama de elección de los jóvenes con respecto a ciertos grupos que son de nuestro interés. Es el caso de los grupos culturales magrebíes que, tal y como se refleja en la Tabla 7.15, es el 2º grupo menos elegido después del gitano. Pese a que en las lecturas más generales, el colectivo magrebí es elegido con más frecuencia (esto sucede en la Tabla 7.15 y 7.16; puesto que en ellas también estaban contenidas las opiniones de los propios magrebíes), cuando vamos al plano más concreto (Perfil 1) se evidencia que el colectivo magrebí no es elegido por el resto.

Como nuestro centro de interés es el estado de integración del colectivo magrebí, a continuación que-remos ahondar un poco más en ver por quienes son elegidos y para ello nos parece interesante relacionar diferentes elementos contextuales con el ítem de “Preferencia por los grupos magrebíes”.

De las comprobaciones que hemos hecho (sexo, edad, provincia y municipio), hemos encontrado ciertas diferencias en la variable “sexo” y “edad”. Relacionado la variable sexo hemos visto como hay alrededor de un 5% más de chicas que eligen el grupo magrebí. Por lo que respecta a la edad, aunque los valores

¹⁹³ Por “Preferencia Parcial” entendemos que hay una preferencia moderada por algo más de la mayoría del grupo (hasta alrededor del 60%), por “Preferencia” entendemos que ha sido elegida como opción afirmativa de la franja que va del 60% al 80% y por “Preferencia Intensa” entendemos que más de un 80% del grupo ha optado por la respuesta afirmativa ante el grupo cultural.

¹⁹⁴ Se trata de un estudio de campo a través de una investigación por encuesta realizada por el grupo de investigación GREDI (2005) que forma parte de una investigación financiada por la antigua División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, cuya finalidad era identificar las necesidades formativas para el desarrollo de una educación ciudadana intercultural en el segundo ciclo de la ESO.

¹⁹⁵ De aquí se explica porqué los grupos culturales asiáticos y africanos, no han sido elegidos por el Perfil 1.4. En este grupo sólo hay un 4,5% de alumnos africanos y un 17,4% de asiáticos. Esto revela que sí se haya seleccionado el grupo del Este puesto que el 78% restante son alumnos nacidos en Europa y sabemos que la mayoría de ellos son de países del Este tal y como nos señalan los datos elaborados por el Institut d'Estadística de Catalunya sobre los datos presentados por el Departament d'Educació; Servei d'Estadística, Informació i Documentació, referente al alumnado extranjero del Curso 2007/08 (el 32,3% del alumnado europeo proviene de los países del Este).

no son muy altos, observamos que a más edad, independientemente del origen (hemos hecho la prueba relacionando las dos variables con el Perfil1), se elige con más frecuencia el grupo magrebí tal y como vemos en la siguiente tabla:

Tabla 7.18: Preferencia por el grupo magrebí y edad

Edad	Preferencia Magrebí	Total
14	188 (23,9%)	788 (100%)
15	261 (23,7%)	1103 (100%)
16	228 (26,5%)	861 (100%)
17	157 (31,2%)	504 (100%)
18	56 (32,4%)	173 (100%)
Total	890 (26%)	3429 (100%)

Finalmente, otra comprobación que nos parece interesante para valorar la elección del colectivo magrebí es hacerlo por la variable Perfil 2.

Tabla 7.19: Preferencia por el grupo magrebí y perfil 2

Perfil 2	Preferencia por magrebíes	Total
2.1. Magrebíes Integrados	221 (83,1%)	266 (100%)
2.2. Magrebíes No Integrados	35 (87,5%)	40 (100%)
2.3. Nacionales Integrados Magrebíes Integrados	206 (25,2%)	819 (100%)
2.4. Nacionales Integrados Magrebíes No Integrados	69 (10,2%)	677 (100%)
Total	531 (29,5%)	1802 (100%)

Los alumnos nacionales que creen que los magrebíes no están integrados, además solo los eligen en un 10,2% de los casos y en cambio, los que creen que sí lo están, los eligen en un porcentaje más elevado (25,2%). Esto podría deberse a que los alumnos que eligen al grupo magrebí no sólo “eligen” sino que además “acogen” y por ello tienen una perspectiva positiva sobre su integración. Por lo contrario, los alumnos que no los eligen, además muestran una actitud cerrada y, aunque no tenemos datos para afirmarlo, puede que los rechacen.

Sobre los alumnos magrebíes, vemos que los porcentajes de elección son más elevados aunque nos sorprende que estos porcentajes no lo sean todavía más tratándose de su propio colectivo. Ante esto, cabe preguntarse si hay ciertos alumnos de origen magrebí que podríamos clasificar bajo el *Modelo de Mimetización* definido por Massot (2001) que se caracteriza por el rechazo hacia la cultura de origen como estrategia para la integración en la cultura mayoritaria¹⁹⁶.

Finalmente, otra operación que es interesante, es establecer la relación entre los grupos preferidos y los grupos conocidos que hemos visto anteriormente en el apartado 2.1.2 (Conocimiento de la diversidad). Si comparamos la información resultante de la Tabla 7.6: (Conocimiento de aspectos culturales y colectivos) con la información sobre las preferencias de grupos y los tres colectivos de origen con los que hemos trabajado en la Tabla 7.6, tenemos la siguiente información:

¹⁹⁶ En el indicador sobre el sentimiento de pertenencia étnico cultural analizado posteriormente, creemos que se responde, en gran parte, a este interrogante.

Tabla 7.20: Preferencias y conocimientos culturales y perfil 1 (agrupado en tres)

Grupos	Nacionales		Extranjeros		Magrebíes	
	Preferencia	Conocimiento	Preferencia	Conocimiento	Preferencia	Conocimiento
Latinoamericanos	960 (37,3%)	Poco	287 (63,8%)	Alto	117 (27,9%)	Poco
Europa del Este	643 (25%)	Alto	159 (35,3%)	Poco- Medio	120 (28,6%)	Poco- Medio
Europeos (UE)	1734 (67,3%)		286 (63,6%)		256 (61,1%)	
Catalanes	2169 (84,2%)	Alto	268 (59,6%)	Alto	267 (63,7%)	Alto
Españoles	2182 (84,7%)	Alto	303 (67,3%)	Medio- Alto	275 (65,6%)	Medio- Alto
Magrebíes	467 (18,1%)	Poco	91 (20,2%)	Poco	349 (83,3%)	Alto
Asiáticos	711 (27,6%)	Poco	168 (37,3%)	Poco	138 (32,9%)	Poco
Africanos	641 (24,9%)	Poco	114 (25,3%)	Poco	150 (35,8%)	Poco

Hay una coincidencia entre los grupos elegidos y los grupos conocidos. Así, los alumnos nacionales, tienen un alto conocimiento de aquellos que además prefieren como es el caso de sus mismos grupos culturales (catalanes y españoles). Los extranjeros- recordemos que este grupo lo integran los alumnos latinos en un 60% y los del resto de Europa, los africanos y los asiáticos en un 40%- también coincide la preferencia con el conocimiento así como también hay coherencia entre lo que conoce y prefiere el colectivo magrebí. De estos datos constatamos la importancia que tiene para generar actitudes positivas conocer en profundidad los aspectos culturales así como a las personas pertenecientes a los diferentes grupos culturales.

2.1.3.3. Reconocimiento mutuo

El último valor que estudiamos dentro de la práctica ciudadana y que creemos que es uno de los elementos que más condicionan los procesos de integración, es el reconocimiento. El objetivo que nos planteamos para esta cuestión es **averiguar si los jóvenes tienen predisposición hacia el reconocimiento de personas de otros orígenes** a través de dos situaciones en contextos naturales de los jóvenes encuestados: una más general, que plantea una situación en el contexto del centro educativo (Pregunta 10A/9B), y una más específica, que se basa en una situación entre iguales (Pregunta 11A/10B). Creemos que a través de la descripción de estas situaciones en las que se pone en juego la capacidad de aceptación de los jóvenes ante la diferencia cultural, podremos detectar si hay actitudes que van más allá y que describen capacidades no sólo de aceptar sino de reconocer.

En primer lugar, analizamos la situación del contexto educativo a partir de la información obtenida de la siguiente pregunta:

10A/9B. ¿Qué opinas que en tu centro el alumnado sea de diferentes países? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

Despierta nuestro interés por conocer otras culturas

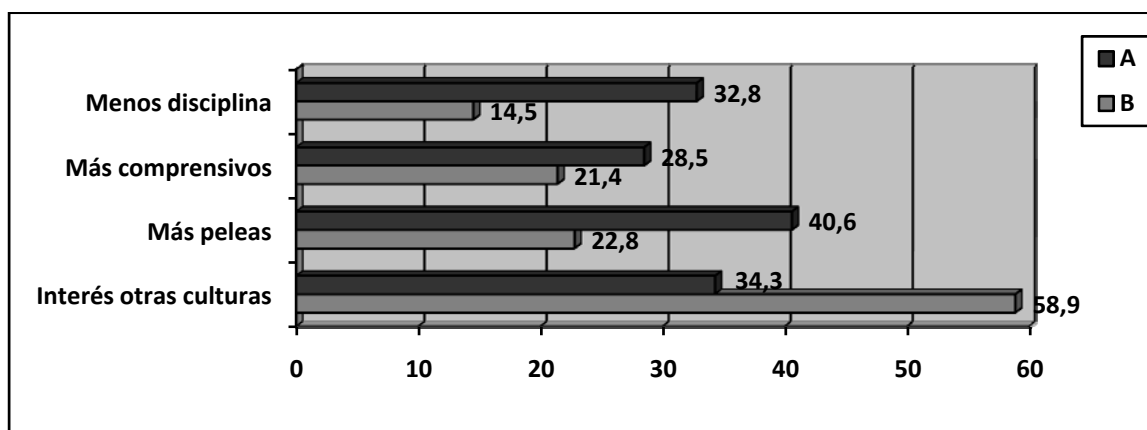
Hay más peleas entre los jóvenes

Nos hace personas más comprensivas

Hay más problemas de disciplina

La distribución de la muestra por modalidades se distribuye de la siguiente manera:

Figura 7.4: Reconocimiento general en el centro y modalidad



Estamos ante una muestra dividida en la valoración de la diversidad cultural en el centro. Aunque por los porcentajes totales podríamos pensar que la valoración no es, en general, muy positiva puesto que en las dos afirmaciones que estarían más en la línea del reconocimiento (“*Despierta nuestro interés por conocer otras culturas*” y “*Nos hace personas más comprensivos*”) el porcentaje de respuesta no supera el 40%, creemos que surgen matices si analizamos a un nivel más concreto de la muestra.

Si comparamos el 37,4% del total que cree que el hecho de tener alumnos de otros países en el centro “*Despierta interés por conocer otras culturas*” con el 16,7% del total de la pregunta 8A//B que indicaba que “*Me gusta que en mi barrio vivan personas de diferentes culturas pero sólo de algunos países, de otros no*” y que por tanto se situaba en una posición de “Intolerancia”, cabe preguntarse si el contexto influye. Puede que en un contexto más cercano (el centro educativo) en el que hay más interacción que en el barrio (salvando las características particulares de cada municipio, barrio, vecinos, etc.) haya más actitud de aceptación y más tendencia al reconocimiento que en situaciones más alejadas. Para reforzar esta idea nos sirven las conclusiones a las que llegamos en el análisis sobre el indicador de la solidaridad cuando hemos visto que cuanto más próximo y “real” es el problema, más predisposición a ayudar y a implicarse en la solución del mismo.

El alumnado de la modalidad A, se divide entre los que creen que la presencia de alumnos de otros países genera más peleas entre los jóvenes y más problemas de disciplina (40,6% y 32,8% respectivamente) y los que creen que el hecho multicultural es interesante puesto que hace que se despierte el interés por conocer otras culturas así como que los hace más comprensivos (34,3% y 28,5%). Por lo que respecta al resto de jóvenes, vemos que para casi el 60% de los alumnos de origen magrebí, el hecho de que el alumnado del centro sea de diferentes países es un hecho positivo (“*Despierta nuestro interés por conocer otras culturas*”) y en cambio, muy pocos de ellos (14,5%) creen que el hecho “multicultural” de los centros, sea la causa de los problemas de disciplina.

Si miramos las respuestas desde el Perfil 1, vemos quienes son los jóvenes que valoran más positivamente la diversidad cultural en el centro.

Tabla 7.21: Reconocimiento general en el centro y perfil 1

Perfil 1	Despierta el interés por otras culturas	Hay más peleas	Nos hace más comprensivos	Problemas de disciplina
Perfil1.1: Autóctonos	315 (30,9%)	454 (44,5%)	314 (30,8%)	371 (36,3%)
Perfil1.2: Españoles	465 (30,3%)	675 (43,9%)	413 (26,9%)	516 (33,6%)
Perfil1.3: Latinoamericanos	162 (60,2%)	54 (20,1%)	81 (30,1%)	62 (23%)
Perfil1.4: Otros países	94 (52,8%)	37 (20,8%)	53 (29,8%)	41 (23%)
Perfil1.5: Magrebíes Asentados	97 (64,7%)	33 (22%)	33 (22%)	22 (14,7%)
Perfil1.6: Magrebíes Nuevos	150 (56,6%)	58 (21,9%)	56 (21,2%)	39 (14,7%)

Total	1283 (37,5%)	1311 (38,3%)	950 (27,8%)	1051 (30,7%)
--------------	---------------------	---------------------	--------------------	---------------------

Los alumnos que más porcentajes suman en las dos situaciones que nos parece que más se alejan al reconocimiento (“*Hay más peleas*” y “*Problemas de disciplina nacionales*”) son los alumnos nacionales (Perfil 1.1 y 1.2). Aunque de estos datos no podríamos deducir que se trata de alumnos críticos y resistentes al reconocimiento en su opinión sobre la diversidad en el centro, el hecho es que con la integración como telón de fondo, esta constatación no es muy positiva puesto que ellos son los “anfitriones” en el proceso de recepción y tienen mucho protagonismo y responsabilidad en facilitar la entrada y acogida de jóvenes de otras culturas en sus grupos consolidados.

Parece que los colectivos extranjeros tienden algo más al reconocimiento que los colectivos nacionales y esto lo vemos en la primera afirmación puesto que la mayoría de los sujetos lo consideran un aspecto positivo. En la otra afirmación que está más en la dirección del reconocimiento (“*Nos hace personas más comprensivas*”) no se demuestra tanto como en la anterior pero a su vez, es más relativa “objetivamente hablando”. Considerar que la convivencia con gente de diferentes culturas nos hace más comprensivos, es algo que, aún apostando por el reconocimiento, puede que no le otorguemos el valor de “comprensión”.

Los colectivos extranjeros (Perfil 1.3, 1.4 y en especial el Perfil 1.5 y el 1.6) no creen en la conflictividad de los extranjeros. En el caso de los magrebíes puede que el bajo porcentaje en el tema de los problemas de disciplina sea una “protección” a la mala imagen que saben que generan. De hecho, los alumnos marroquíes son a menudo etiquetados negativamente, y por lo que respecta al rendimiento académico se les adjudica un efecto distorsionador dentro del sistema que los ha convertido en una influencia negativa para el grupo clase (Colectivo IOE, 1996). Tal como veremos en el análisis de la información obtenida de la pregunta abierta 20a de la modalidad A que analizaremos en el siguiente capítulo, es precisamente el colectivo magrebí sobre el que recaen más prejuicios e imágenes negativas por parte del resto de jóvenes. Entre los prejuicios asociados a la imagen de los magrebíes destacan elementos como la delincuencia, las peleas, su poca capacidad de apertura, las drogas, etc.

Por lo que respecta a la segunda situación analizamos la siguiente pregunta:

11A/10B. ¿Qué opinas de hacer trabajos en grupo con compañeros o compañeras de diferentes países? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Las visiones diferentes enriquecen el trabajo
- La calidad de los trabajos es más baja
- Los debates son más interesantes
- Cuesta más entenderse para trabajar

Esta situación es más concreta y se refiere a implicarse trabajando con compañeros de otros países. Analizamos la información teniendo en cuenta la variable Perfil 1 y el total de los resultados puesto que hemos comprobado que no hay prácticamente diferencias entre las respuestas por modalidades.

Tabla 7.22: Reconocimiento trabajo con compañeros y perfil 1

Perfil	Enriquecen el trabajo	Calidad más baja	Debates más interesantes	Cuesta entenderse
Perfil1.1: Autóctonos	417 (40,8%)	187 (18,3%)	326 (31,9%)	431 (42,2%)
Perfil1.2: Españoles	623 (40,5%)	257 (16,7%)	487 (31,7%)	634 (41,2%)
Perfil1.3: Latinoamericanos	159 (59,1%)	18 (6,7%)	132 (49,1%)	54 (20,1%)
Perfil1.4: Otros países	76 (42,7%)	26 (14,6%)	84 (47,2%)	43 (24,2%)
Perfil1.5: Magrebíes Asentados	71 (47,3%)	10 (6,7%)	64 (42,7%)	37 (24,7%)
Perfil1.6: Magrebíes Nuevos	103 (38,9%)	23 (8,7%)	80 (30,2%)	91 (34,3%)
Total	1449 (42,4%)	521 (15,2%)	1173 (34,3%)	1290 (37,7%)

De las cuatro afirmaciones propuestas, hay dos que son claramente apuestas hacia el reconocimiento

(*“Las visiones diferentes enriquecen el trabajo”* y *“Los debates son más interesantes”*). Otra algo menos clara (*“Cuesta más entenderse para trabajar”*) que, aunque no es un planteamiento de reconocimiento, tampoco se opone a él puesto que es discutible que no sea real; pese a que el resultado final sea igual o mejor que trabajando con personas del mismo grupo cultural y pese a que la predisposición por entenderse con el resto del equipo sea buena, sea difícil entenderse por cuestiones idiomáticas o incluso por razones de perspectivas o experiencias anteriores. Esto no tiene porque ser necesariamente una negación al reconocimiento sino la aceptación de una dificultad a la que se puede vencer. La segunda afirmación (*“La calidad de los trabajos es más baja”*) es uno de los estereotipos más extendidos en la ámbito educativo tal y como se desprende de la investigación *Diagnóstico a la escuela multicultural* de Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1997). A partir de una escala de actitudes para el profesorado, esta investigación señala que el alumnado de procedencia extranjera tiene unos hábitos de trabajo diferenciados que hace que el producto final no sea de tanta calidad como si el trabajo se desarrolla por colectivos de un mismo origen.

Teniendo en cuenta los totales de cada afirmación creemos que hay más tendencia al reconocimiento que en el caso anterior (Ítem 10A/9B). Las valoraciones son más positivas y en especial, en la primera afirmación (42,4%). Además, el 34,3% piensa que *“los debates son más interesantes”* si se realizan entre personas de diferentes culturas y esto, ciertamente, parece una valoración de reconocimiento puesto que pensar que quien tiene una visión diferente de la mayoritaria, tiene algo para aportar, es estar abierto a la posibilidad de *“cambio”*. Que la *“calidad de los trabajos es más baja”* si los trabajos se hacen con compañeros de diferentes lugares, lo cree un 15,2% del total y esto, va en contra de los datos presentados en la investigación de Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1997). Hay que tener en cuenta que en esa ocasión la opinión era del profesorado y en cambio en la presente investigación, la opinión es del alumnado. En este sentido, parece que la percepción del profesorado y del alumnado es ciertamente diferente de manera que el alumnado muestra una percepción más positiva y en cambio el profesorado, por lo menos en esta investigación citada, plantea una visión más negativa con respecto a la calidad académica del alumnado extranjero. Esta visión del profesorado, corresponde con la que aparece en diferentes informes sobre el ámbito educativo como el PISA 2006 o el dirigido por Ferrer (2009)¹⁹⁷ en los que señalan que en el sistema educativo y, más concretamente en el catalán, el rendimiento del alumno de procedencia inmigrante no sólo queda lejos de los resultados del resto de alumnos sino que las diferencias son más considerables que en la gran mayoría de países desarrollados. Según Ferrer y sus colaboradores, la causa de esta situación es el trato equivocado de la diversidad cultural y la falta de especialistas para atender al alumnado de procedencia extranjera. Estos informes, en el momento de su aparición, fueron muy difundidos en los medios de comunicación y por ello no es de extrañar que exista un imaginario general que cree que hay más bajo rendimiento cuando hay presencia de alumnado de origen extranjero. Por eso sorprenden los datos encontrados en nuestra investigación ya que parece que el alumnado no se ve afectado por dicho imaginario.

Por lo que respecta a la formulación *“Cuesta más entenderse para trabajar”*, lo cree un 37,7% de los alumnos. Lo que destacamos de este análisis en definitiva es que parece que ante una situación más cercana, los alumnos están más dispuestos a *“reconocer”*.

En esta situación más concreta (situación ente iguales), vemos que el caso de los alumnos nacionales (Perfiles 1.1 y 1.2) tienden más al reconocimiento que en la anterior situación. Bastantes alumnos nacionales creen que cuesta entenderse con compañeros de afuera. Aunque creemos que los alumnos nacionales, en términos generales, están más cerca de la aceptación de grupos culturales diferentes que no del reconocimiento, no podríamos afirmarlo sólo con el hecho de que muchos creen que cuesta entenderse con personas de otras culturas a la hora de hacer una tarea conjunta puesto que esta opinión, no lleva obligatoriamente a posicionarse en contra del reconocimiento. Puede ser, como apuntábamos anteriormente, que pese a estar a favor del reconocimiento, sea un hecho que cuesta más trabajo ponerse de acuerdo.

¹⁹⁷ El primero es el Informe Español correspondiente al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment) de la OCDE y el segundo es el informe titulado *“L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008”* dirigido por Ferrer y publicado por la Fundació Bofill.

Los grupos extranjeros (Perfil 1.3, 1.4, 1.5 y 1.6) eligen las afirmaciones que más indican el reconocimiento en más de un 40% en todos los grupos y en la afirmación de que *“la calidad de los trabajos es más baja”* hay un porcentaje bastante bajo en todos los casos (menos del 15% en los 4 grupos) y en cuanto a que *“cuesta más entenderse”*, menos en el caso de los Nuevos Magrebíes. Puede que éstos todavía tengan problemas reales de comprensión idiomática y de aquí que el porcentaje de respuesta, sea de menos del 25%. Parece que los colectivos extranjeros muestran una tendencia hacia el reconocimiento. Esto, en cierto sentido y teniendo presente la perspectiva de la integración, parece lógico puesto que el hecho de ser de procedencia extranjera les coloca en una posición de receptividad hacia otros pues necesitan que “los otros” también sean abiertos con ellos.

Del análisis de las preguntas 10A/9B y 11A/10B, podemos responder el interrogante que apuntábamos al inicio de este apartado sobre la influencia del contexto en la valoración que los jóvenes sobre la diversidad cultural puesto que comprobamos que cuando el escenario es más general (o menos interactivo), la aceptación y el reconocimiento son más lejanos pero cuando la situación es más directa e implica de la relación entre iguales sea cual sea su origen, parece que la opción del reconocimiento es más cercana. Así, hay más predisposición para reconocer cuanto más cercano es a quien hay que reconocer. Es el caso del alumnado nacional (Perfil 1.1 y Perfil 1.2) que tiene la capacidad para reconocer aunque no parece que lo haga en situaciones que le son ajenas (como es el caso del centro). El otro elemento que se desprende es que los extranjeros están más cerca de la actitud de reconocimiento que los nacionales.

Para cerrar este apartado, tomamos un extracto de entrevista informal¹⁹⁸, que nos parece que refleja la idea que se esconde tras el planteamiento del reconocimiento:

“No crec que el tema de la integració hagi de passar per un procés d’acceptació dels d’aquí cap els de fora sinó que s’ha de donar un espai de transformació social entre tots” (Asesora LIC)

2.1.4. Organización de los jóvenes

Una vez analizados el conjunto de valores que se ponen en juego en el ejercicio de la ciudadanía, falta analizar el último elemento de las competencias ciudadanas. Queremos **averiguar la forma de organización de los jóvenes** y lo hacemos a partir del siguiente ítem:

12A/11B. Cuando te reúnes con tu grupo de amigos o amigas para hacer alguna cosa, ¿cómo tomáis las decisiones? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Siempre deciden las mismas personas
- Votamos todas las opciones
- Lo hacemos de forma rotativa, cada vez elige una persona
- Lo echamos a suerte

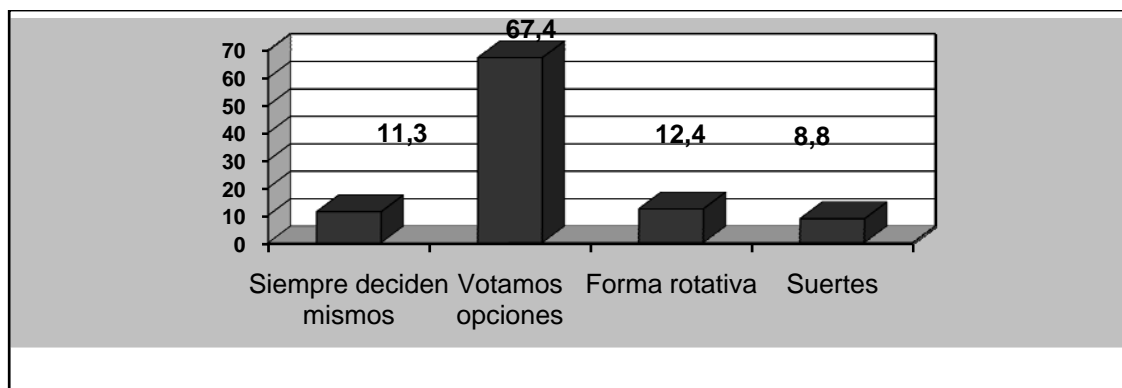
Tal como veíamos en la fundamentación teórica, la muestra de este estudio tiene unas edades en que las acciones y vivencias en el sí del grupo de iguales, es de especial importancia. Entender como los jóvenes se organizan entre ellos, nos puede aportar una importante información para ver el tipo de competencias ciudadanas que son capaces de desarrollar.

En las respuestas de la pregunta formulada para este indicador, se presentan cuatro opciones que representan diferentes formas de decisión; unas más democráticas y otras menos. No obstante creemos que las ideas de democracia que se esconden tras cada opción de respuesta, están estrechamente con-

¹⁹⁸ Como apuntábamos en el capítulo metodológico, hemos realizado un análisis de contenido flexible de las entrevistas informales hechas a diferentes agentes educativos con los que contactamos durante la fase de aplicación de los cuestionarios. Utilizamos la información obtenida en estas entrevistas para confirmar, matizar o contrastar diferentes aspectos encontrados en el análisis cuantitativo. Todos los fragmentos que aparecen citados tanto en este capítulo como en el posterior, se extraen del Anexo 7.2: Vaciado entrevistas informales. En esta ocasión tomamos una de las realizadas a una asesora LIC de Centro.

dicionadas por la experiencia previa en democracia. Esto quiere decir que puede ser tan democrático un alumno que elija una opción que, desde la perspectiva de otro contexto, sea menos democrática por el hecho de ser la opción más democrática posible en su contexto de origen. Una vez dicho esto, en general, tal como vemos en la siguiente figura, sus actitudes para decidir son bastante democráticas.

Figura 7.5: Forma de organización general



Teniendo en cuenta el análisis de la pregunta por la variable Perfil 1, vemos que el alumnado que hace que los resultados generales aumenten en la respuesta mayoritaria (“Votar opciones”) son los alumnos nacionales (Perfil 1.1 y 1.2):

Tabla 7.23: Forma de decisión y perfil 1

Perfil por Origen	Siempre deciden los mismos	Votamos opciones	Forma rotativa	Suertes	Total
Perfil1.1: Autóctonos	88 (8,9%)	735 (74,5%)	99 (10%)	65 (6,6%)	987
Perfil1.2: Españoles	172 (11,5%)	1052 (70,4%)	157 (10,5%)	113 (7,6%)	1494
Perfil1.3: Latinoamericanos	21 (8,2%)	167 (65%)	42 (16,3%)	27 (10,5%)	257
Perfil1.4: Otros países	29 (17,3%)	105 (62,5%)	21 (12,5%)	13 (7,7%)	168
Perfil1.5: Magrebíes Asentados	15 (10,5%)	79 (55,2%)	30 (21%)	19 (13,3%)	143
Perfil1.6: Magrebíes Nuevos	44 (18,6%)	90 (38%)	58 (24,5%)	45 (19%)	237
Total	369 (11,2%)	2228 (67,8%)	407 (12,4%)	282 (8,6%)	3286 (100%)
Perdidos					212 (6%)

La concentración más alta en el colectivo de alumnos de Otros Países (Perfil 1.4) también es “Votar opciones” pero algo más baja que en el caso de los grupos nacionales (Perfil 1.1 y 1.2) y esto puede deberse a las experiencias anteriores. En el caso del Perfil 1.4 (se trata de alumnos del resto de Europa - muchos de países del este-, Africanos y Asiáticos) algunos de ellos vienen de sistemas socio-políticos con una idea de la democracia muy distinta a la que impera en nuestro contexto.

Analizando el caso de los alumnos de origen magrebí (Perfil 1.5 y 1.6) vemos que, pese a que la concentración más elevada está en la opción más democrática, parecen menos habituados a prácticas democráticas que el resto de los alumnos. Un poco más de la mitad de los Magrebíes Asentados han elegido “Votar opciones” pero el resto de magrebíes se divide en las otras opciones con lo que puede que nos estén mostrando otro tipo de prácticas democráticas. Este hecho se repite con el caso de los Magrebíes Nuevos (Perfil 1.6) que no tienen mayoría en ninguna opción y sus respuestas se dividen bastante parecidamente entre todas las opciones. De hecho es el grupo que más valores tiene en la opción menos democrática (“Siempre deciden los mismos”). Para poder detectar quien son estos alumnos de origen magrebí que eligen formas de organización grupal algo menos democráticas que el resto, podemos fijarnos en si su percepción de la integración nos da alguna información al respecto.

Tabla 7.24: Forma de organización de los Magrebíes Nuevos y percepción de su integración

Perfil 2	Siempre deciden los mismos	Votamos opciones	Forma rotativa	Suertes	Total
Magrebíes Integrados	19 (14,7%)	57 (44,2%)	28 (21,7%)	25 (19,4%)	129
Magrebíes No integrados	11 (36,6%)	7 (23,3%)	7 (23,3%)	5 (16,6%)	30
Total	30 (18,9%)	64 (40,3%)	35 (22%)	30 (18,9%)	159 (100%)
Perdidos					109 (40,6%)

De los 44 alumnos que teníamos en la Tabla 7.23, vemos que 19 de ellos se sienten integrados y 11 de ellos no se sienten integrados así que podemos decir que no hay relación entre ambas variables (prueba de $\chi^2 \alpha > 0,05$) y por tanto no se puede explicar su forma de organización con respecto a su percepción de integración. Lo que si podemos ver es que los alumnos de origen magrebí no integrados (en proporción y aunque son pocos) se reparten entre todas las opciones con cantidades de alumnos parecidos con lo que parece que sus prácticas democráticas son algo menos claras que en el caso del resto de los alumnos. Este hecho podría encontrar parte de su justificación en el sistema político marroquí que, pese a declararse como una monarquía constitucional islámica, democrática y social, las prácticas desarrolladas distan mucho de ello (Bouchachen y Doudich, 1996).

Concluimos el apartado con la idea general de que parece que los alumnos con experiencias previas (familiares y sociales) en contextos con esquemas democráticos tradicionales, trasladan dichas prácticas a la manera de organizarse con sus iguales. En cambio, los alumnos con prácticas socio-familiares menos democráticas, muestran más dispersión en sus respuestas puesto que creemos que existe una idea menos clara de las prácticas democráticas.

2.2 Participación ciudadana

Una vez analizado el conjunto de competencias para el ejercicio ciudadano, iniciamos el análisis de la siguiente dimensión. Puesto que no basta con saberse desarrollar en sociedad sino que, además, es necesario que los individuos tengan un interés activo por la comunidad en la que viven, el siguiente elemento para el desarrollo de la ciudadanía es la participación. Como defendíamos en la aportación teórica, nos parece que cuando alguien quiere integrarse en una sociedad, su manera de participar será a través de la práctica o ejercicio de la ciudadanía. Los elementos que configuran este ejercicio activo son la experiencia previa que se tenga en participación, la convivencia y las relaciones establecidas con sus iguales. Así pues, trataremos de **conocer el grado de implicación personal de los jóvenes en cuestiones que afectan a su comunidad así como el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los jóvenes.**

Para ello exploraremos por un lado la experiencia en participación de los jóvenes y como ésta se articula a partir de las relaciones existentes en un contexto determinado.

2.2.1. Experiencia en participación

En este apartado, **exploramos el nivel participativo de los jóvenes en diferentes contextos.** La experiencia que se tiene en participación está estrechamente vinculada al contexto inmediato de relación. Si se quiere valorar el tipo de la participación real que se da, habrá que aproximarse a un primer contexto general (Ítem 13A/12B) y posteriormente, a uno más concreto que será el propio de cada colectivo (Ítem 14A/13B)

La información sobre la pregunta de participación en actividades generales se extrae del siguiente ítem:

13A/12B. ¿Formas parte de algunos de los siguientes grupos? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

De teatro
 De danza
 De música
 De deporte
 Excursionista
 Otros (*especificar*)

Podemos afirmar que estamos ante una muestra poco participativa tal como vemos en la siguiente tabla en la que hemos calculado el índice de participación extraído de la suma de actividades en las que se participan.

Tabla 7.25: Índice de participación en grupos

Índice	Total
0	1187 (33,9%)
1	1799 (51,4%)
2	371 (10,6%)
3	105 (3%)
4	25 (0,7%)
5	6 (0,2%)
6	5 (0,1%)
Total	3498 (100%)

El 85,3% de los jóvenes participan en una o menos actividades y sólo el 14,6% participa en dos o más actividades. Las actividades en las que más concentración de participación se da son en las de tipo deportivo aunque no llega ni a la mitad de la muestra (el 43,8%). Las siguientes actividades en las que participan están contenidas en la opción de respuesta abierta que hemos contemplado con la opción “*otros*” en la que se recogen un conjunto variado de actividades tales como participar en un *Casal*, ser militante de partidos políticos, estudiar idiomas, formar parte de un grupo de *skins* o de una banda y asistir a clases de dibujo y que, pese a la diversidad, hemos decidido agruparlas puesto que separadamente, obteníamos porcentajes muy pequeños y lo que interesa en esta pregunta no es tanto en qué se participa sino si se participa para poder valorar la actitud participativa de los jóvenes.

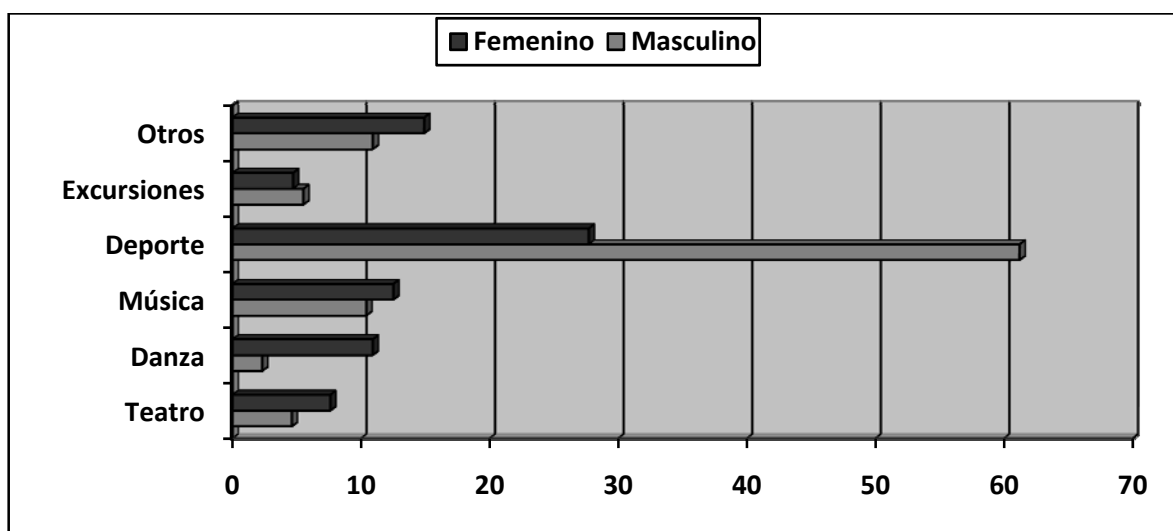
Tabla 7.26: Participación en diferentes actividades grupales

Actividades	Participación
De teatro	215 (6,1%)
De danza	235 (6,7%)
De música	401 (11,5%)
De deporte	1533 (43,8%)
Excursionista	178 (5,1%)
Otros	454 (13%)

Un dato que nos parece interesante analizar para esta pregunta es la variable sexo. Aunque la participación general sigue siendo baja, vemos que las chicas¹⁹⁹ son un tanto más participativas en casi todas las actividades de grupo menos en las de tipo deportivo en las que los chicos concentran un 20% más de sujetos tal y como podemos ver en la siguiente figura:

Figura 7.6: Participación actividades grupales y sexo

¹⁹⁹ Hemos hecho la comprobación de los datos cruzando el sexo, las actividades y la modalidad de cuestionario y el Perfil 1 (por origen) y no han aparecido diferencias así que los datos que aquí aparecen, son independientes del lugar de origen y de la modalidad de cuestionario.



Estos datos que evidencian la falta de participación de los jóvenes en diferentes actividades, confirman las conclusiones del informe *La realitat juvenil a Catalunya* del año 2006 en la que destacan que la participación de los jóvenes de todos los territorios catalanes es, en general, escasa.

Por lo que respecta a la experiencia en participación de los jóvenes en actividades y acciones relacionadas con la vida del centro escolar obtenemos la información del siguiente ítem:

14A/13B ¿En cuáles de las siguientes actividades de tu instituto participas?
(Pon una cruz en las casillas que consideres)

<input type="checkbox"/>	Presentarte como candidato/a para delegado/a de curso
<input type="checkbox"/>	Intervenir y dar propuestas en las asambleas de clase
<input type="checkbox"/>	Formar parte del consejo escolar
<input type="checkbox"/>	Asistir a las actividades que organiza el Centro fuera del horario de clase
<input type="checkbox"/>	Colaborar en acciones solidarias que organiza el instituto (campañas de Navidad, El día de la paz, etc.)
<input type="checkbox"/>	Participar en acciones de protesta o denuncia social organizadas desde la escuela (en la calle, cartas a periódicos, etc.)

La distribución general de las respuestas de este ítem es la que se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 7.27: Participación actividades del centro escolar

Actividades IES	Participación
Candidato/a para delegado/a de curso	1099 (31,4%)
Intervenir en las asambleas de clase	1071 (30,6%)
Formar parte del consejo escolar	198 (5,7%)
Actividades del Centro fuera escuela	825 (23,6%)
Acciones solidarias	849 (24,3%)
Acciones de protesta o denuncia social	685 (19,6%)

Pese a que se participa un tanto más que en las actividades generales (los porcentajes son más altos en esta tabla que en la Tabla 7.26) sigue habiendo pocas concentraciones de porcentaje y además, en esta ocasión, no hemos encontrado más participación de chicas que de chicos así como tampoco hemos en-

contrado diferencias significativas entre la modalidad A y la modalidad B. Pese a que los porcentajes aumentan un poco respecto a la participación en actividades de grupo, seguimos pensando que estamos ante un grupo de jóvenes poco participativos. De hecho, aunque las actividades del centro no suelen ser obligatorias, lo cierto es que en muchos casos, muchas de ellas son “moralmente aconsejadas” desde el centro. Esto nos hace pensar que cuanto más voluntaria es la actividad, menos implicación hay por parte del alumnado. Si tomamos como referencia otras investigaciones (Cabrera, Marín, Rodríguez, Espin, 2005; Centre d'Estudis Sociològics sobre la vida Quotidiana i el Treball, 2006 y Marín, Pavon, Sandin, Vila, 2007) en general, el alumnado tiene un nivel de participación muy bajo y las causas de este hecho son el desinterés, la pasividad, la comodidad y la baja motivación aunque aparecen también factores externos como la falta de oferta, la poca implicación familiar y la falta de acceso.

En general, pese a que las chicas son un tanto más participativas que los chicos, hay un índice de participación general bajo. Hemos realizado la operación de la variable escalar “Índice de participación en el IES” relacionada con el sexo y hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ($Z = -4,12$ y $\alpha < 0,05$) de tal manera que las chicas obtienen una puntuación de 1,43 sobre 6 frente a los 1,28 de los chicos. Este índice es especialmente bajo en el caso de la participación en actividades en grupo y aumenta un poco más en las actividades de participación en el centro. Una idea que extraemos del análisis de estos datos es que cuanto más voluntaria es la actividad, menos implicación hay por parte del alumnado con lo que concluimos que algo falla con el tema de la participación puesto que en las actividades planteadas para la participación resulta que los jóvenes no participan²⁰⁰.

2.2.2. Relaciones entre los jóvenes

La participación se articula a partir de las relaciones existentes en un contexto determinado y éstas están marcadas por la convivencia. El concepto de convivencia toma una especial relevancia cuando nos centramos en un contexto multicultural. En este entorno hablamos de la convivencia intercultural que es la que se establece entre los “antiguos” y los “nuevos” ciudadanos. El reto de la convivencia en este contexto, será precisamente, hacer compatibles los diferentes elementos culturales de grupos sociales heterogéneos. De este encuentro entre grupos distintos, surgirá un contexto de convivencia que, si favorece relaciones positivas, dará lugar a la cohesión social que está en el camino de la integración real de las personas en su entorno. A continuación **queremos conocer el tipo de grupos que se crean entre los jóvenes e identificar el marco de relaciones clave para la juventud.**

Este indicador lo medimos a través de dos preguntas formuladas en el cuestionario. Por un lado una que quiere establecer el origen de las amistades de los jóvenes encuestados a partir de tres contextos cercanos de los jóvenes (Ítem 15A/14B) y otra que pretende conocer la valoración sobre la convivencia intercultural de los jóvenes (Ítem 16A/15B).

2.2.2.1. Origen de las amistades

La información sobre este indicador la obtenemos de la siguiente pregunta:

²⁰⁰ Estos datos se confirman desde una investigación I+D+I en curso del grupo GREDI titulada “Ciudadanía intercultural: la mejora de la convivencia intercultural de jóvenes de 14 a 16 años del Municipio de Sant Boi de Llobregat mediante la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, a través del trabajo integrado con agentes del territorio”. De las observaciones de un grupo de investigadores realizadas durante la puesta en marcha del proyecto Participació als Instituts (PIES) del Ayuntamiento de Sant Boi, durante el curso 2008- 2009, se concluye que los jóvenes tienen muy poca motivación en participar en actividades que pueden ayudar a mejorar su realidad cotidiana y surge que una de las causas mayoritarias de este desinterés general es que no existe la percepción de que sus acciones e implicación sirvan para transformar la realidad.

15A/14B.- De qué países son:

Tus amigos/as del Instituto:.....

Tus amigos/as de otros lugares:.....

Las personas con las que te relacionas de tu barrio:.....

Para analizar la pregunta sobre las relaciones de amistad de los jóvenes, debemos establecer dos previos. Uno es que no entramos en ningún tipo de valoración política de las respuestas así que tenemos simplemente en cuenta la manera como han respondido los encuestados. Por tanto, cuando hablamos de relaciones “*de aquí*” nos referimos tanto a los casos que responden “*catalanes*”, como a los que responden “*españoles*” así como a la respuesta conjunta “*catalanes y españoles*”. Esta decisión la tomamos porque lo importante de estas preguntas es la capacidad de establecer relaciones con iguales de orígenes distintos y para el caso, que las amistades sean originarias de Cataluña o de otro lugar de España, no es relevante pues no nos aporta información sobre la capacidad de apertura a otros contextos culturales distintos del propio.

Analizando la información sobre este ítem, creemos que, en general, estamos ante una muestra bastante abierta por lo que respecta a sus relaciones con personas de otras culturas:

Tabla 7.28: Origen amistades y tres contextos

Origen amistades	IES	Otros lugares	Barrio
Catalanes	530 (15,2%)	392 (11,2%)	710 (20,3%)
Españoles	656 (18,8%)	752 (21,5%)	1024 (29,3%)
Catalanes y Españoles	186 (5,3%)	224 (6,4%)	282 (8,1%)
De mi país	58 (1,7%)	163 (4,7%)	98 (2,8%)
Catalanes y/o Españoles y de mi país	200 (5,7%)	157 (4,5%)	200 (5,7%)
Tres o más orígenes	1751 (50,1%)	1428 (40,8%)	849 (24,3%)
Total	3381 (96,7%)	3116 (89,1%)	3163 (90,4%)
Perdidos	117 (3,3%)	382 (10,9%)	335 (9,6%)

El centro educativo es el escenario en el que pasan más tiempo los jóvenes durante su adolescencia y sabemos que muchas de las amistades de este contexto, a estas edades, son “Las Amistades”. La mayoría de la muestra elige la opción “*Tres o más orígenes*”. En esta categoría se han incluido todas aquellas respuestas de los encuestados en las que indicaban que sus amistades eran de tres o más orígenes. Desde nuestro punto de vista, alguien que indica tener amigos, independientemente del contexto, de tres o más lugares distintos, puede considerarse que tiene una tendencia general a las amistades con orígenes culturales diversos. Esto nos hace pensar en dos cosas. Por un lado que los centros en los que hemos aplicado el cuestionario son ciertamente multiculturales y por el otro, que se producen relaciones de amistad entre su alumnado independientemente del origen. Tal como se expone en el informe “*La realitat educativa a Catalunya*”, los centros educativos son espacios reconocidos como favorecedores de las relaciones interculturales (Centre d'Estudis Sociològics sobre la vida Quotidiana i el Treball, 2006: 81). Además, la escuela parte de una clara ventaja si se la compara con el espacio social de ocio; el contacto práctico y legítimo entre adolescentes supuestamente “*diferentes*” (Alegre, 2005). A propósito de esto, retomamos un fragmento de entrevista en la que un profesor de uno de los municipios en los que se aplicó el cuestionario nos decía que en los centros claramente multiculturales los alumnos se relacionan:

“Amb el 85% de l'alumnat variat... si no es relacionés... no és viable conviure!”
(Profesor IES)

En los datos de la variable de contexto que hemos llamado “Otros lugares” están contenidas las amistades en los lugares de ocio, de Internet, de los lugares de veraneo, de los países de origen, etc. Se trata de un contexto que, aunque no es tan privilegiado desde la perspectiva de la convivencia intercultural, es muy importante para los jóvenes en estas edades puesto que los valores sobre el ocio van asociados a la importancia del grupo de amigos. En los espacios de ocio, la experiencia cotidiana de coexistir o de convivir con personas de distintos orígenes propicia la oportunidad de redefinición del doble sentido entre autóctonos e inmigrantes (Barbosa, 2006: 77). Al tener este carácter especial de esfera privada, habrá que medir con qué frecuencia e intensidad ocurren las relaciones entre personas de origen extranjero y autóctonas puesto que nos dará información acerca de la capacidad real de apertura de los jóvenes. Así mismo, cabe preguntarse si existe una cultura juvenil global que va más allá de las relaciones cercanas (escuela, barrio, etc.). Algunos autores muestran como están surgiendo de forma embrionaria, grupos de amigos y amigas que dan muestras de que la convivencia entre iguales va más allá de la pertenencia nacional o cultural. Se trata de grupos mixtos de jóvenes que buscan a través de las afinidades estéticas o de la música, las expresiones callejeras de arte público y “performances” (grafiteros, grupos de capoeira, rap, hip-hop, skaters, etc.) vehículos de expresión de la cultura juvenil urbana (Barbosa, 2006).

Este hecho se relaciona con la globalización económica en la que se producen fenómenos de mundialización de elementos culturales vinculados a música, ideas y personajes que representan estilos y valores desterritorializados (Marín, 2005). En los jóvenes, las identidades se organizan menos en torno de los símbolos histórico-territoriales y toman una nueva dimensión:

“El movimiento de desterritorialización pone en evidencia que personas residentes en los lugares más distantes del planeta comparten un mismo universo de símbolos” (Marín, 2005:145)

Como vemos en la Tabla 7.28, en el contexto de “Otros lugares”, el porcentaje de “Tres o más orígenes” es más bajo que en el caso de las amistades en el IES y en cambio, el porcentaje de la respuesta “De mi país” es más elevado así que un grupo de alumnado de procedencia extranjera, mantiene relaciones sólo con personas de su misma procedencia. Por lo que respecta a las amistades en el “Barrio”, resulta que todavía baja más el porcentaje en “Tres o más orígenes” y por el contrario aumentan las respuestas de que indican tener amistades de aquí (catalanes y/o españoles) con lo que puede ser que haya cierta división territorial en los diferentes municipios en función del lugar de origen. Este dato esconde la idea de la *guetización* de diferentes barrios y municipios de nuestra comunidad autónoma. Por la información de la que disponemos, no podemos profundizar en este aspecto pero sería interesante, abrir investigaciones en esta línea que se preocuparan por abordar la problemática de la distribución geográfica y urbanística de las personas de origen extranjero.

Para profundizar en quien se relaciona con quien, nos parece interesante adentrarnos en el análisis de esta pregunta por la variable Perfil 1 (Origen) y para ello presentamos tres tablas (correspondientes a los tres contextos).

La primera de ellas relaciona las amistades en el IES y las procedencias de los alumnos:

Tabla 7.29: Origen amistades en IES y perfil 1

Origen amistades IES	1.1 Autóctonos	1.2 Españoles	1.3 Latinos	1.4 Otros Países	1.5 Magrebíes Asentados	1.6 Nuevos Magrebíes
Catalanes	277 27,7%	204 13,5%	10 3,8%	11 6,4%	9 6,2%	12 5%
Españoles	168 16,8%	413 27,3%	22 8,5%	18 10,5%	14 9,7%	9 3,8%
Catalanes y Españoles	83 8,3%	87 5,7%	4 1,5%	10 5,8%	0	1 0,4%
De mi país	1 0,1%	2 0,1%	12 4,6%	9 5,3%	7 4,8%	26 10,9%
Catalanes y/o Españoles y de mi país	24 2,4%	25 1,6%	9 3,4%	15 8,8%	37 25,5%	85 35,7%
Tres o más orígenes	448 44,8%	785 51,8%	204 78,2%	108 63,2%	78 53,4%	105 44,1%
Total	1001 (100%)	1516 (100%)	261 (100%)	171 (100%)	145(100%)	238(100%)

En esta tabla se confirma que en el contexto del IES en general, todos conviven con todos ya que en casi todos los grupos, más del 50% señalan tener amistades de “*Tres o más orígenes*”. En el caso de los grupos nacionales (catalanes y españoles) tienen bastantes amigos variados (44,8% y 51,8% respectivamente) pero conservan muchas relaciones exclusivas con los suyos (catalanes y españoles) y es curioso que los alumnos catalanes (Perfil 1.1) marcan más la opción “*catalanes*” y los españoles (Perfil 1.2) marcan más “*españoles*”. Así pues, pese a haber nacido en el mismo lugar²⁰¹, diferencian el origen de sus amistades en función de Cataluña o España.

En el caso de los alumnos latinos y los de “Otros Países” (Perfiles 1.3 y 1.4) las amistades interculturales se dan todavía más concentradamente y en cierta manera, parece lógico puesto que son alumnos que, en general, por su condición de origen extranjero, mantienen relaciones tanto con sus nuevos compañeros como con amistades de origen parejo al suyo. Es muy importante para la integración que el alumnado extranjero se mueva en redes “no *guetizadas*” aunque no es de extrañar que a menudo suceda todo lo contrario pues por un lado, está el haber vivido, posiblemente, determinadas experiencias de discriminación y la falta de actitudes abiertas y de acogida por parte de muchos alumnos nacionales y, por el otro, la facilidad de sentirse aceptado sin más, el evitar sentirse “diferente”; el establecimiento de fidelidades y solidaridades internas; la posibilidad de hablar en la propia lengua, etc. Todo esto sumado puede conducir hacia la consolidación de grupos relacionales “homogéneos”. (Alegre, 2005).

En este sentido, un dato que nos sorprende es que en los grupos extranjeros (Perfiles 1.3 y 1.4) sólo un 4,6% de los latinos y un 5,3% de Otros Países, señalan tener relaciones “exclusivas” con los de su grupo. Aquí pueden pasar dos cosas; una es que algunos alumnos, rechazan a su grupo como condición para su integración y otra, que son alumnos verdaderamente abiertos a relacionarse con grupos diferentes al suyo en el contexto escolar.

Por lo que respecta a los alumnos de origen magrebí, vemos que además de amistades de “*Tres o más orígenes*”, muchos marcan relaciones con catalanes y/o españoles y de Marruecos (25,5% en el Perfil 1.5 y 35,7% en el Perfil 1.6) así que parece que tienen una capacidad de relación claramente variada. A propósito de esto, resultan curiosas las diferencias de porcentajes entre los extranjeros no magrebíes (Perfiles 1.3 y 1.4) y los magrebíes (Perfiles 1.5 y 1.6) en la categoría “*catalanes y/o españoles y de mi*

²⁰¹ Recordemos que el 73,5% de la muestra ha nacido en Cataluña y que además, 1449 de los 1551 del Perfil 1.2 nació en Cataluña.

país". Mientras que en los primeros los porcentajes no sobrepasan el 10%, en el caso de los magrebíes superan el 25% en ambos grupos. Como veíamos en el capítulo anterior, el alumnado magrebí encuestado es el que más años hace que está en la sociedad catalana así que puede que el factor tiempo, justifique esta diferencia. No obstante sí tenemos en cuenta otro dato que nos llama la atención como es que entre los nuevos magrebíes (Perfil 1.6), hay un buen grupo (22 alumnos) que indican que sus amistades en el IES son exclusivamente con catalanes, españoles o ambos a la vez, frente a los 26 que tienen amistades sólo con gente de su país o los 85 que las tienen con catalanes y/o españoles y de su país o los 105 que tienen amistades de "Tres o más orígenes", la cuestión del tiempo ya no puede ser el único hecho explicativo y posiblemente, entran en juego otros elementos como pueden ser el momento personal, las diferencias individuales de los jóvenes a la hora de establecer relaciones de amistad o incluso los modelos de identificación a los que nos referíamos en el tercer capítulo con los *Modelos de Pertenencia y Competencia étnico-cultural* de Massot (2001).

Contraste de amistades en el IES y preferencias de los jóvenes

Es interesante relacionar la información sobre las amistades en el IES con las preferencias culturales que hemos analizado anteriormente en la Tabla 7.17. En esta pregunta se les pedía a los jóvenes que eligieran las preferencias de diferentes grupos culturales. Si esto lo relacionamos con el origen de las amistades en el IES, podremos establecer si realmente hay una coherencia entre lo que eligen "teóricamente" y lo que hacen en la práctica.

De la relación entre ambas preguntas, encontramos un elemento significativo en el caso del alumnado nacional. Pese a que más del 75% de los catalanes y españoles, indican tener preferencia por sus propios grupos y menos del 40% de ambos eligen los grupos culturales extranjeros tales como latinos, magrebíes, de Europa del Este o asiáticos y africanos, el caso es que el 44,8% de los catalanes y el 51,8% de los españoles, tienen amistades con personas de "Tres o más orígenes" y es muy posible que entre los orígenes esté alguno de los que acabamos de mencionar. ¿Estamos ante una contradicción? Aunque para resolver este interrogante, deberíamos abrir una nueva investigación, en términos generales no creemos que sea una contradicción pues es posible que haya diferencias entre las ideas y la realidad²⁰² y más en las edades de nuestros jóvenes que están en pleno desarrollo madurativo y relacional. Pese a que las preferencias sean unas, es decir, lo que se "imagina y/o desea" sea de una determinada manera, puede que la realidad, debido a las características del contexto, de los individuos, etc., no esté en total concordancia con la idea. Así, pese a que ciertos alumnos nacionales prefieren sólo a su propio grupo cultural cuando se pregunta de forma general, puede que a la hora establecer relaciones con personas con las que coexisten, entonces sean capaces de abrirse a otros colectivos culturales. Esta constatación, desde la perspectiva de la integración, es positiva puesto que quiere decir que el alumnado receptor, el autóctono, pese a que se muestra en teoría, reacio a la aceptación de personas de otras culturas, en la práctica sí se relaciona con ellas.

Siguiendo con el análisis de las amistades por contextos, a continuación vemos que pasa en "Otros lugares".

Tabla 7.30: Origen amistades en otros lugares y perfil 1

Origen amistades Otros lugares	1.1 Autóctonos	1.2 Españoles	1.3 Latinos	1.4 Otros Países	1.5 Magrebíes Asentados	1.6 Nuevos Magrebíes
Catalanes	232 25,1%	124 8,8%	5 2,1%	6 3,8%	6 4,3%	10 5,1%
Españoles	201 21,8%	493 34,9%	17 7,1%	17 10,9%	3 2,2%	5 2,5%

²⁰² Apuntamos aquí a las lecturas de Fedón, Fedro y La República de Platón, todas ellas clasificadas como "obras de la época de madurez" en las que el autor desarrolla la conocida Teoría de las Ideas que recordamos en esta argumentación.

Catalanes y Españoles	94 10,2%	121 8,6%	1 0,4%	4 2,6%	1 0,7%	2 1%
De mi país	1 0,1%	4 0,3%	38 15,8%	32 20,5%	26 18,7%	61 30,8%
Catalanes y/o Españoles y de mi país	12 1,3%	20 1,4%	19 7,9%	14 9%	37 26,6%	53 26,8%
Tres o más orígenes	384 41,6%	651 46,1%	160 66,7%	83 53,2%	66 47,5%	67 33,8%
Total	924 (100%)	1413 (100%)	240 (100%)	156 (100%)	139 (100%)	198 (100%)

En el contexto de “Otros lugares” en los grupos nacionales (Perfil 1.1 y 1.2) disminuye un poco el porcentaje en amistades de “*Tres o más orígenes*” y aumentan las amistades con los nacionales (en el caso del Perfil 1.2 aumenta “*españoles*” y en el Perfil 1.1, aumenta “*catalanes*” que para el caso es lo mismo puesto que en definitiva, lo que aumenta son las relaciones de amistad con gente de aquí). Para desarrollar más este análisis sería interesante conocer cuántas amistades de origen magrebí tienen los alumnos autóctonos y nacionales ya que esto nos daría una información muy valiosa de las relaciones existentes entre ambos colectivos.

En los grupos latinos y de “Otros Países” (Perfil 1.3 y 1.4) disminuye el porcentaje en la respuesta “*Tres o más orígenes*” y aumentan el porcentaje en la categoría que indica los respectivos países. Nos preguntamos si tal vez conservan amistades que están en su país de origen o bien se relacionan con amistades de su país de origen que pueden ser nuevas pero que tienen en común el lugar de nacimiento.

En los grupos de origen magrebí (Perfil 1.5 y 1.6) disminuye el porcentaje en la categoría “*Tres o más orígenes*” y aumentan las amistades de Marruecos. Vemos pues que hay muchos jóvenes de origen magrebí que tienen amistades con marroquíes y que, además, puede que muchas de ellas estén en Marruecos puesto que tal como veíamos en el primer capítulo, el colectivo magrebí suele viajar mucho a Marruecos y en especial en las épocas de verano. En este sentido para ahondar más en este análisis, sería interesante averiguar la frecuencia de contacto y valorar el tipo de vinculación entre los jóvenes.

Tabla 7.31: Origen amistades en barrio y perfil 1

Origen amistades (barrio)	1.1 Autóctonos	1.2 Españoles	1.3 Latinos	1.4 Otros Países	1.5 Magrebíes Asentados	1.6 Nuevos Magrebíes
Catalanes	380 40%	246 17,1%	23 9,7%	18 11,8%	14 10,7%	20 9,5%
Españoles	258 27,2%	660 45,9%	36 15,2%	28 18,4%	14 10,7%	13 6,2%
Catalanes y Españoles	105 11,1%	149 10,4%	5 2,1%	11 7,2%	2 1,5%	7 3,3%
De mi país	1 0,1%	2 0,1%	18 7,6%	17 11,2%	14 10,7%	45 21,3%
Catalanes y/o Españoles y de mi país	11 1,2%	26 1,8%	21 8,9%	19 12,5%	48 36,6%	71 33,6%
Tres o más orígenes	195 20,5%	356 24,7%	134 56,5%	59 38,8%	39 29,5%	55 26,1%
Total	950 (100%)	1439 (100%)	237 (100%)	152 (100%)	131 (100%)	211 (100%)

En el contexto del barrio la opción “*Tres o más orígenes*” disminuye en todos los colectivos. En especial en los alumnos nacionales (Perfil 1.1 y 1.2) y además, aumentan considerablemente las categorías de

aquí. En los colectivos extranjeros no magrebíes (Perfil 1.3 y 1.4) también se reduce el porcentaje en la respuesta “Tres o más orígenes” y aumentan los porcentajes en respuestas de aquí. Puede ser que las opciones de España y Cataluña aumentan porque son los grupos mayoritarios en gran parte de los barrios de Cataluña y que por tanto, es más fácil que los otros colectivos establezcan relaciones con ellos. En el caso de los grupos magrebíes, los porcentajes más elevados se sitúan en la opción “Tres o más orígenes” y en la de “País de origen y de aquí” con lo que parece que el colectivo magrebí se abre a las relaciones con otros colectivos independientemente del contexto.

Análisis de las amistades en función del perfil 2

A continuación, analizamos las relaciones de amistades en los diferentes contextos en función del Perfil 2 para comprobar si la opinión que se tiene de la integración magrebí, condiciona la elección de las amistades tanto para los colectivos nacionales como para los propios magrebíes²⁰³.

Tabla 7.32: Origen amistades en tres contextos de relación y perfil 2 (magrebíes)

Origen amistades Magrebíes Integrados	IES	Otros lugares	Barrio
De aquí	30 11,7%	24 10,3%	47 20,5%
De mi país	11 4,3%	43 18,5%	28 12,2%
De aquí y de mi país	72 28,1%	57 24,6%	82 35,8%
Tres o más orígenes	143 55,9%	108 46,6%	72 31,4%
Total	256 (100%)	232 (100%)	229 (100%)
Origen amistades Magrebíes No Integrados	IES	Otros lugares	Barrio
De aquí	2 5,3%	1 3,3%	8 23,5%
De mi país	9 23,7%	11 36,7%	13 38,2%
De aquí y de mi país	12 31,6%	10 33,3%	10 29,4%
Tres o más orígenes	15 39,5%	8 26,7%	3 8,8%
Total	38 (100%)	30 (100%)	34 (100%)

Analizando la información del alumnado de origen magrebí vemos que en el IES, casi el 60% de los alumnos que se sienten integrados, se relacionan con amistades de “Tres o más orígenes” y en cambio, los alumnos que no se sienten integrados, aunque también se relacionan con personas de orígenes variados, el porcentaje no es tan elevado. En “Otros lugares”, casi la mitad de los magrebíes que se sienten integrados se relacionan con amistades variadas y los que no se sienten integrados, parece que se cierran algo más que en el IES a entablar relaciones con personas de otros orígenes. Por lo que respecta al barrio los alumnos de origen magrebí con sentimiento de integración positivo sitúan el porcentaje más elevado (35,8%) en las amistades de aquí y su país y el porcentaje de amistades variadas, se sitúa alrededor del 30%. Los alumnos magrebíes que no se sienten integrados, aumentan relaciones de amistad exclusivamente con los suyos (38,2%). Así, parece que los alumnos de origen magrebí que no se sienten

²⁰³ Para facilitar la interpretación de esta información hemos tomado los perfiles 2.3, 2.4, 2.5 y 2.6 y los hemos agrupado en dos grupos: uno compuesto por los alumnos nacionales (con sentimiento de integración positivo) que creen que los magrebíes no están integrados y el otro, de alumnos nacionales (con sentimiento de integración positivo) que creen que los magrebíes no están integrados.

integrados son un tanto más cerrados en cuanto a sus relaciones con orígenes diferentes al suyo que los que sí se sienten integrados. Entonces, ¿Será esto una consecuencia de su integración o al revés? Por la información que venimos analizando, todavía no estamos en disposición de responder a esta pregunta.

Tabla 7.33: Origen amistades en tres contextos de relación y perfil 2 (nacionales)

Origen amistades Nacionales que creen magrebíes Integrados	IES	Otros lugares	Barrio
De aquí	313 39%	378 49,8%	539 71,5%
De mi país	1 0,1%	1 0,1%	0
De aquí y de mi país	12 1,5%	15 2%	13 1,7%
Tres o más orígenes	477 59,4%	365 48,1%	202 26,8%
Total	803 (100%)	759 (100%)	754 (100%)
Origen amistades Nacionales que creen magrebíes No Integrados	IES	Otros lugares	Barrio
De aquí	398 59,9%	367 60,1%	526 81,7%
De mi país	1 0,2%	2 0,3%	1 0,2%
De aquí y de mi país	15 2,3%	8 1,3%	6 0,9%
Tres o más orígenes	250 37,7%	234 38,3%	111 17,2%
Total	664 (100%)	611 (100%)	644 (100%)

Por lo que respecta a los colectivos nacionales, y en los tres contextos, cuando creen que las personas magrebíes que conocen están integradas, se presentan más abiertos a relaciones variadas que en el caso de los que no creen en su integración. En el caso concreto del barrio, independientemente de la opinión que tengan sobre el estado de los magrebíes que conocen, el porcentaje de amistades con personas de aquí, es muy alto. Teniendo en cuenta el comentario sobre este mismo contexto en el caso de los alumnos magrebíes, cabe preguntarse si existe cierta “*guetización*” territorial. No tenemos manera de saberlo puesto que en el cuestionario, no hemos pedido información sobre el barrio de cada alumno pero sabemos por otras investigaciones (Martori y Hoberg, 2008) que existe *guetización* de vivienda en función de los orígenes y que, la segregación espacial, como afirma Martínez Ubaldo²⁰⁴, es uno de los elementos más negativos para la integración de los colectivos extranjeros pues rompe toda posibilidad de interacción en el ámbito “informal”. No obstante, tenemos cierta información que nos confirmarían la sospecha de *guetización* en dos fragmentos de entrevistas. En la primera la entrevistada se lamenta que en su municipio se está dando un claro proceso de *guetización*:

“... Salt s’està guetitzant ja que al ser el municipi de Catalunya amb preus de lloguer i compra més econòmics, doncs fa que la gent estrangera i amb deficiències econòmiques es centri i es van creant subgrups” (Tutora de Aula d’Acollida)

²⁰⁴ El 23 de marzo del 2007 tuvimos la oportunidad de escuchar una brillante ponencia de este autor titulada “*La segregación espacial*” en el marco del V Congreso nacional de inmigración en España celebrado en Valencia entre el 21- 24 marzo 2007.

En la siguiente, se relata que en un municipio determinado, la población magrebí se concentraba en sólo dos barrios del municipio y que esto podía ser una posible explicación de los conflictos entre la población autóctona y la magrebí:

“La població d’origen magrebí es concentra en dos barris i és clar, cada vegada més hi ha més concentració i per tant més conflicte”(Profesora de IES)

Como ideas generales que se derivan de las relaciones de amistad establecidas en los tres contextos inmediatos de los jóvenes, vemos que, pese a que existen diferencias según su origen, en general, estamos ante una muestra bastante abierta en sus relaciones multiculturales y en especial en los centros educativos. Se deriva que hay un alto nivel de alumnado multicultural y que en estos contextos los alumnos tienen más amistades variadas que en otros. En este sentido cabe reconocer que los centros educativos son espacios verdaderos de interacción donde es posible establecer relaciones con personas de otras culturas y por tanto, su potencialidad a la hora de proponer experiencias de (re) conocimiento mutuo e intercambio es fundamental.

En cambio, en el caso del barrio, parece que muchos de los alumnos mantienen más relaciones con personas de sus propios grupos culturales y que no se relacionan tanto entre diferentes grupos culturales. Ante estos datos, más allá de si realmente existe cierta división territorial por orígenes, cabe preguntarse qué está pasando con el mundo asociativo local. Sabemos que hoy por hoy las asociaciones, en nuestras sociedades multiculturales, tienen como uno de los principales objetivos potenciar la relación entre las personas autóctonas y los nuevos residentes (a través de la participación en asociaciones, en actividades deportivas o en actos culturales de la localidad, etc.) pero de los datos analizados en esta pregunta y de los índices de participación que hemos estudiado anteriormente, se deriva que no consiguen llegar a los jóvenes y que, por ahora y por tanto, no son canales de integración. De hecho, otras investigaciones manifiestan como hay una falta de acogida y de participación de jóvenes extranjeros en el tejido asociativo de diferentes localidades (Marín, Pavón, Sandín y Vila, 2007) y son sólo los centros abiertos los lugares en los que se da la mayor participación y se constituyen como verdaderos lugares de acogida e integración de personas de origen extranjero (Pavón, 2009).

La participación de las personas de otras culturas en las asociaciones de los diferentes municipios es fundamental para su integración (Bartolomé, Cabrera y Marín, 2006). Es en la interacción social donde se podrá incidir en los estereotipos y prejuicios que existen entre los diferentes colectivos. Desde una participación conjunta para conseguir objetivos comunes será posible la mejora de la convivencia intercultural y por ello tienen tanto protagonismo el tejido asociativo como lugar posible de encuentro intercultural. En este mismo sentido, también cabe preguntarse si las respuestas administrativas como los *Plans Educatius d’Entorn* que hemos presentado en el tercer capítulo del estudio, dan respuesta a las necesidades reales de nuestros jóvenes. Veámos que los PEE son una iniciativa abierta y de cooperación educativa que quiere dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de los niños y jóvenes, coordinando y dinamizando la acción educativa de una zona más allá del ámbito escolar. Así pues, situados en el contexto del barrio, las actuaciones que se proponga desarrollar un PEE han de marcarse como prioridad la consecución de objetivos tales como fortalecer las redes educativas y promover la participación de los jóvenes en actividades de ocio para reducir las desigualdades existentes entre colectivos. En esta línea el grupo GREDI desarrolla el proyecto I+D+I citado anteriormente²⁰⁵ en el que prioriza la necesidad de nuclear el trabajo conjunto entre las entidades y las asociaciones de barrios para ser efectivos agentes de cohesión social entre los ciudadanos de diferentes procedencias.

2.2.2.1. Valoración de la convivencia con otras culturas

El otro ítem analizado para el indicador de la convivencia y las relaciones es el 16A/15B en el que se pide al alumnado que valore si está de acuerdo con una serie de afirmaciones. A partir de este ítem quere-

²⁰⁵ “Ciudadanía intercultural: la mejora de la convivencia intercultural de jóvenes de 14 a 16 años del Municipio de Sant Boi de Llobregat mediante la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, a través del trabajo integrado con agentes del territorio”.

mos averiguar la valoración que los jóvenes hacen de la convivencia con personas de otras culturas.

La información sobre este objetivo la obtenemos del siguiente ítem común a ambas modalidades del cuestionario:

16A/15B Indica si estás de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones: (Pon una cruz en las casillas que consideres)

La convivencia con personas de otras culturas...	Acuerdo	Desacuerdo
Hace a la gente del barrio más abierta		
Es más divertida		
Conlleva muchos problemas para entendernos		
Permite conocer otras culturas		
Cambia nuestras costumbres		
Provoca más conflictos en el día a día		
Facilita que aprendamos otros idiomas		
No me gusta. Estamos mejor si todas las personas son de la misma cultura		
Nos hace más comprensivos y tolerantes		
Fomenta más delincuencia		

Para analizar esta información hemos hecho una primera exploración con la totalidad de la muestra y hemos visto que no hay una división taxativa sobre la valoración de la convivencia positiva o negativa y que es según la afirmación que la división se decanta de una manera u otra. Podríamos apuntar a cierta actitud “neutra” hacia la convivencia con otras culturas coincidiendo con los datos de la investigación de Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2005) en la que a través de una escala de actitud con afirmaciones muy similares a las que aquí formulamos, surgía una actitud promedio del grupo 36,3 siendo la puntuación teórica mínima en la escala de 12 y la máxima de 60²⁰⁶.

Para el análisis de esta pregunta, igual que hemos hecho en anteriores indicadores, hemos procedido a la transformación de la pregunta a una variable numérica en la que pudiéramos obtener una puntuación general de cada alumno. Hemos relacionado a variable “Índice de valoración de la convivencia” con diferentes grupos de muestra y hemos encontrado resultados estadísticamente significativos. Para empezar hemos visto que hay diferencias en función de la modalidad (A y B) de la muestra ($Z = -12,411$ y $\alpha < 0,05$) de tal manera que el alumnado de la modalidad A obtiene una puntuación del 15,37 sobre 20 mientras que los de la modalidad B, se sitúan en los 17,55 sobre 20. Si tenemos en cuenta que la media de la totalidad de la muestra está en los 15,61 que hemos mencionado en el pie de página nº 22, vemos que el alumnado magrebí está bastante por encima y esto nos indica que la valoración que hacen de la convivencia intercultural es positiva. Otra diferencia significativa ($Z = -9,24$ y $\alpha < 0,05$) la hemos obtenido de la variable sexo donde las chicas se sitúan en una puntuación de 16,10 sobre 20 y los chicos en un 15,08 con lo que vemos que las chicas tienden a valorar más la convivencia con otras culturas que los chicos. Finalmente, la otra diferencia encontrada es que el lugar de origen condiciona la valoración de la convivencia. En la relación del “Índice de valoración de la convivencia” con la variable Perfil 1²⁰⁷ hemos encontrado que las puntuaciones más altas las obtienen por igual el colectivo Latinoamericano y el Magrebí Asentado (17,70 sobre 20), en segundo lugar el colectivo de Magrebíes Nuevos (17,49 sobre 20), en tercer lugar el colectivo de Otros Países (16,72 sobre 20) y por último, los alumnos nacionales (15,12 los autóctonos y 15,02 los españoles).

Retomando esta constatación que nos muestra que el lugar de origen condiciona la valoración de la

²⁰⁶ En nuestro caso, a partir del cálculo de la puntuación media de la variable “Índice de valoración de la convivencia” hemos obtenido un 15,61 en una escala de máximo 20 puntos.

²⁰⁷ En este caso el estadístico de contraste ha sido $g = 5$ y $\alpha < 0,05$.

convivencia, nos parece interesante relacionar los datos con la variable Perfil 1. A continuación recogemos las respuestas de todos los colectivos y hacemos una tabla para las afirmaciones que reconocen aspectos positivos de la convivencia con otras culturas (Tabla 7.34) y otra para las que implican otro tipo de valoraciones (Tabla 7.35).

Tabla 7.34: Afirmaciones positivas de la valoración de la convivencia y perfil 1

Valoración	1.1 Autóctonos	1.2 Españoles	1.3 Latinos	1.4 Otros Países	1.5 Magrebíes Asentados	1.6 Nuevos Magrebíes	Total
Hace a la gente más abierta	434 44,1%	624 41,6%	201 79,1%	110 67,1%	113 81,3%	185 82,6%	1667 51,1%
Es más divertida	347 36,6%	562 38,3%	184 74,5%	106 64,2%	110 81,5%	185 80,4%	1494 25,8%
Permite conocer otras culturas	793 80,1%	1180 78,6%	243 92,7%	146 87,4%	133 94,3%	207 87,3%	2702 81,9%
Facilita aprender idiomas	464 47,9%	698 47,5%	206 82,4%	113 68,1%	112 81,8%	196 84,8%	1789 55,5%
Nos hace más comprensivos y tolerantes	491 51,4%	714 48,6%	192 77,4%	104 66,2%	102 76,1%	125 58,4%	1728 54,4%

En general, el alumnado extranjero parece que valora más la convivencia con otras culturas y en especial los jóvenes de origen magrebí (Perfil 1.5 y 1.6) con más del 80% en casi todas las afirmaciones. En cambio, el alumnado nacional (Perfil 1.1 y 1.2) parece valorar menos los aspectos que dan valor a la convivencia con otras culturas. Desde la perspectiva de la integración, que los alumnos de origen magrebí hagan una valoración positiva de la convivencia con personas de diferentes culturas, es un elemento positivo puesto que son parte interesada en “integrarse”. El tema de que la convivencia intercultural permite el conocimiento de otras culturas, es un tema reconocido por todos independientemente de si su valoración global de la convivencia con otras culturas es más positiva o menos y es que opinar que la convivencia intercultural hace que se conozcan otras culturas es un hecho independientemente de la valoración.

Tabla 7.35: Otras afirmaciones de la valoración convivencia y perfil 1

Valoración convivencia	1.1 Autóctonos	1.2 Españoles	1.3 Latinos	1.4 Otros Países	1.5 Magrebíes Asentados	1.6 Nuevos Magrebíes	Total
Trae problemas para entendernos	613 63,3%	998 66,9%	103 41,9%	70 44%	56 40,6%	55 24,1%	1895 58,7%
Cambia nuestras costumbres	212 21,8%	342 23%	59 23,6%	57 34,8%	42 31,8%	82 36%	794 24,6%
Provoca conflictos en el día a día	552 57,8%	899 61,8%	70 28,7%	59 35,8%	36 27,3%	76 34,2%	1692 53,3%
No me gusta. Mejor todas de la misma cultura	326 34%	529 36,4%	29 11,7%	29 17,7%	14 10,2%	47 20,6%	974 30,6%
Fomenta más delincuencia	542 58,1%	864 59,5%	95 39,1%	61 39,9%	43 33,1%	69 32,2%	1674 53,6%

De las situaciones planteadas, tres trazan estereotipos asociados a las personas de procedencia extra-

njera (“cambian nuestras costumbres”, “provocan conflictos” y “fomentan la delincuencia”) y dos son opiniones generales que pueden darse en una sociedad multicultural (“problemas para entenderse” y “mejor todos de la misma cultura”). Analizando estas dos opiniones, vemos que el elemento en el que más alumnado coincide es en considerar que la convivencia intercultural “Trae problemas para entenderse”. Pensar que existe un problema de comprensión y entendimiento entre personas de diferentes culturas no tiene porque ser una valoración negativa puesto que, pese a que se valore y se quiera una convivencia con otras culturas, puede ser que ésta implique un tiempo de “problemas” hasta que los dos lados se entiendan y no sólo idiomáticamente sino también en los códigos internos de cada grupo.

Por lo que se refiere a la otra situación “No me gusta. Mejor todas de la misma cultura”, los colectivos que más la eligen son los nacionales (34% y 36,4%) y el resto, la eligen en menos del 20% así que podemos decir que entre los colectivos extranjeros, hay pocos alumnos que se cierran totalmente a la convivencia con otras culturas (119 alumnos). En cambio, entre los alumnos nacionales, hay un colectivo de 855 alumnos- no mayoritario pero considerable- que se opone a la convivencia intercultural.

Analizando los prejuicios planteados, vemos que los alumnos nacionales destacan dos de ellos (“conflictividad de los extranjeros” y “delincuencia”). En cambio, en el otro (“cambiar las costumbres”) llama la atención los porcentajes que se concentran en los colectivos de origen extranjero de Otros Países y Magrebíes (34,8%, 31,8% y 36% respectivamente) y en el colectivo latino, que es más bajo (23,6%). Esto puede deberse a que existe la percepción que cuanto más alejado es el referente cultural del colectivo que llega, más esfuerzo implica por su parte. Un claro ejemplo de esto se da en la cuestión idiomática. Ciertamente, el único colectivo que no necesita hacer tanto esfuerzo puesto que ya tiene por nacimiento uno de los idiomas oficiales de Cataluña, es el latinoamericano²⁰⁸. Siguiendo con en el mismo estereotipo, vemos que existe un desacuerdo general con el estereotipo reinante de que las personas de otras culturas nos invaden y vienen a cambiar nuestras costumbres. Encontramos los porcentajes más bajos en el caso de los nacionales y aquí surge uno de los elementos más destacados del análisis de esta pregunta. Se trata de la perspectiva asimilacionista que plantea el alumnado nacional que tiene la convicción que convivir con otras culturas no hace que se modifiquen en nada sus costumbres culturales. Esta constatación es contraria a nuestra apuesta por la integración que depende de dos partes: del inmigrante, que tendrá que esforzarse por “hacerse con el lugar” y de la sociedad de acogida que deberá esforzarse por abrirse a los nuevos ciudadanos (Penninx, 2004). Y es que el proceso que implica la incorporación de estos nuevos miembros, no debe afectar únicamente a éstos, sino que también deberá alterar a la sociedad receptora que debe adaptarse igualmente a sus nuevos miembros (Pumares, 1996).

Contraste entre la opinión sobre el status y la valoración de la convivencia intercultural

Finalmente, otra relación que nos parece interesante para cerrar el análisis de este indicador, es la relación entre la valoración de la convivencia y la opinión sobre el status ciudadano analizado en el ítem del principio de este capítulo; 8A/7B. En este ítem obteníamos información sobre quienes creen los jóvenes que puede ser considerados ciudadanos de aquí y en esta pregunta, se valora la predisposición por la convivencia con personas extranjeras y vemos que el alumnado cuya valoración de la convivencia general es alta²⁰⁹, presenta una opinión sobre el status algo más abierta que los que obtiene una valoración baja de la convivencia con otras culturas.

Tabla 7.36: Ciudadanía como status y grado valoración convivencia

Status de la ciudadanía	Valoración baja	Valoración alta	Total
Sólo personas que han nacido aquí	258 20,8%	111 7,8%	369 13,9%
Cualquier persona papeles en regla	354 28,6%	554 38,9%	908 34,1%

²⁰⁸ Exceptuando las personas de procedencia brasileña, claro!

²⁰⁹ Para ello hemos creado la variable “Grado valoración convivencia” que tiene dos categorías (valoraciones bajas y valoraciones altas) y que surge de la reconversión del sumatorio de las puntuaciones de cada afirmación del ítem 16A/15B.

Todas personas de UE	62 5%	30 2,1%	92 3,5%
Cualquier persona después de años	91 7,4%	126 8,8%	217 8,1%
Quien vive y trabaja aquí	270 21,8%	477 33,5%	747 28,1%
Únicamente personas con nacionalidad de aquí	203 16,4%	127 8,9%	330 12,4%
Total	1238 100%	1425 100%	2663 100%
Perdidos			835 (23,8%)

Una vez analizada la información de la valoración que los jóvenes hacen de la convivencia con otras culturas creemos que, a pesar que no estamos ante jóvenes que se nieguen rotundamente a la convivencia con otras culturas, existe un buen grupo de alumnos que se muestra más reacios a valorar positivamente la convivencia con otras culturas siendo la mayoría de ellos nacionales que además creen que el esfuerzo por “adaptarse” debe ser únicamente de los que llegan. En cambio, creemos que, en general, el alumnado de procedencia extranjera valora de forma positiva la convivencia con otras culturas y observamos que esta valoración se hace más intensa en el caso del alumnado de origen magrebí. De este análisis concluimos con algunos interrogantes que todavía no estamos en posición de resolver... ¿Cuáles son los factores que favorecerían una convivencia intercultural?, ¿Por qué, pese a que no hay una oposición tajante a la diferencia, no hay predisposición a esforzarse para que la coexistencia se convierta en verdadera convivencia?

2.3. Identidad cívica cultural

Uno de los elementos que permiten la práctica de la ciudadanía es el hecho de sentirse “parte de”. Más allá de las capacidades para desarrollar actividades en comunidad y de tener la posibilidad de participar en entornos comunes, es necesario sentirse perteneciente a la comunidad en la que se vive. Hablamos de identidad cívica y cultural pues, como defendíamos en el segundo capítulo teórico, es la que contiene los símbolos, aspiraciones y procedimientos culturales y también el sentimiento de pertenencia comunitaria (Terrén, 2003). En este apartado, entramos a **analizar el conjunto de las identificaciones personales de los jóvenes** y trataremos de resolver algunas dudas que nos surgen al abordar esta temática tales como: ¿Con qué elementos se identifican los jóvenes?, ¿Cuáles son sus referentes?, ¿de dónde se sienten ciudadanos?. En definitiva queremos caracterizar los aspectos sociales y culturales relacionados con la vinculación a una comunidad.

2.3.1. Sentimiento de pertenencia

En primer lugar, trataremos de **identificar el tipo de sentimiento de pertenencia que tienen los jóvenes**. Queremos averiguar con qué elementos se vinculan; ver si su sentimiento de pertenencia se relaciona con el lugar de nacimiento, con el lugar de origen de los padres, con el lugar de residencia, etc. Para ello, examinamos por separado las dos partes de la siguiente pregunta abierta:

1A/1B. Tu, ¿de dónde te sientes?

.....

.....

¿Por qué?

.....

.....

Para analizar el contenido de la primera parte de esta pregunta, categorizamos las respuestas según diferentes grupos de familias que se repiten durante la fase de introducción de los datos. Las categorías que resultan de este proceso son: “De ningún sitio”, “Cataluña”, “España”, “De mi país de nacimiento”, “De aquí y de mi país de nacimiento”, “De muchos lugares”, “Del país de mi familia” y “De Cataluña y España”.

Para el análisis de las respuestas de esta pregunta nos parece interesante relacionar el lugar de nacimiento con el sentimiento de pertenencia y ver si el alumnado asocia su sentimiento de pertenencia general al lugar de nacimiento. Recuperando los datos sobre el lugar de nacimiento, obtenemos la siguiente tabla:

Tabla 7.37: Sentimiento pertenencia y lugar de nacimiento

Sentimiento Pertenencia y Lugar de nacimiento	Cataluña	Resto España	Resto Europa	Latinoamérica	Magreb	Total
De ningún sitio	47 1,9%	1 0,9%	2 1,7%	6 2,3%	3 0,9%	59 1,8%
Cataluña	1560 62,6%	25 22,5%	23 19,3%	22 8,6%	28 8,7%	1658 50,2%
España	461 18,5%	60 54,1%	9 7,6%	9 3,5%	16 4,9%	555 16,8%
De mi país de nacimiento	30 1,2%	7 6,3%	58 48,7%	200 77,5%	209 64,5%	504 15,2%
De aquí y de mi país de nacimiento	14 0,6%	2 1,8%	22 18,5%	17 6,6%	64 19,8%	119 3,6%
De muchos lugares	49 2%	4 3,6%	5 4,2%	3 1,2%	3 0,9%	64 1,9%
Del país de mi familia	31 1,2%	6 5,4%	0	1 0,4%	0	38 1,1%
De Cataluña y España	302 12,1%	6 5,4%	0	0	1 0,3%	309 9,3%
Total	2494 100%	111 100%	119 100%	258 100%	324 100%	3306 100%

Si miramos los totales de la última columna, vemos que la mitad de los jóvenes se siente de Cataluña, a continuación de España y de los países de nacimiento respectivos y bastante por detrás, del resto de categorías. De estos datos podemos pensar que una gran mayoría de este alumnado vincula su sentimiento de pertenencia al lugar de nacimiento. Por un lado tenemos que el 73,5% de la muestra nació en Cataluña y además, el porcentaje mayoritario del cruce de las dos variables (lugar de nacimiento y sentimiento de pertenencia) lo encontramos en la casilla en las que coinciden las dos categorías “Cataluña” (62,6%).

Por lo que respecta a los alumnos extranjeros las concentraciones son muy elevadas en la categoría “De

mi país de nacimiento” (menos en el caso de los nacidos en Europa). Así pues, vemos que en general, el alumnado asocia su sentimiento de pertenencia al lugar en el que ha nacido. Estos datos coinciden con los encontrados en la investigación de Cabrera, Marín, Rodríguez y Espin (2005) sobre la *Juventud ante la Ciudadanía* en la que concluían que el sentimiento de pertenencia del alumnado aparece vinculado fundamentalmente con su lugar de nacimiento (74%), la ciudad donde vive (65%) y con España (65%).

Si ahondamos en el caso de los magrebíes, vemos que los que se sienten más vinculados con Marruecos son los que llevan menos tiempo viviendo aquí (70,5% se sienten de su país de nacimiento) y en cambio, el grupo de magrebíes nacidos aquí o que llegaron hace más de 10 años, se encuentran más distribuidos:

Tabla 7.38: Sentimiento pertenencia y perfil 1.5 y 1.6

Sentimiento Pertenencia	Perfil1.5: Magrebíes Asentados	Perfil1.6: Magrebíes Nuevos	Total
De ningún sitio	2 1,4%	2 0,8%	4 1%
Cataluña	25 16,9%	15 6,3%	40 10,4%
España	15 10,1%	5 2,1%	20 5,2%
De mi país de nacimiento	54 36,5%	167 70,5%	221 57,4%
De aquí y de mi país de nacimiento	32 21,6%	46 19,4%	78 20,3%
De muchos lugares	5 3,4%	2 0,8%	7 1,8%
Del país de mi familia	13 8,8%	0	13 3,4%
De Cataluña y España	2 1,4%	0	2 ,5%
Total	148 100%	237 100%	385 100%

Como veíamos en la aportación teórica, el sentimiento de pertenencia es uno de los elementos configurativos de la identidad. El desarrollo de la identidad (étnica) es una tarea compleja para todos los adolescentes y en particular, para los adolescentes de origen extranjero. Desde los datos analizados en la Tabla 7.37, retomamos la propuesta de Massot (2001) que nos permite explicar de qué manera los jóvenes de origen extranjero configuran su pertenencia a la comunidad de recepción en función de los *Modelos de Pertenencia y Competencia étnico-cultural*. Lo interesante de esta relación es que nos puede ayudar a entender indicaciones de la compleja tarea de identificación étnica de los jóvenes de origen magrebí. Hay que señalar que pese a que no se puede establecer un paralelismo entre los modelos planteados por Massot y los datos de los que disponemos, pues no contamos con suficiente información para apuntar todas las causas del sentimiento de pertenencia por el que apuestan, podemos puntear ciertas tendencias de los datos obtenidos a la luz de ciertas aportaciones planteadas por Massot.

En general, creemos que la tendencia de la mayoría de jóvenes está entre el monoculturalismo y el biculturalismo. Así hay un colectivo de magrebíes que parece que suscriben su sentimiento de pertenencia a un único lugar mientras que otros lo vinculan a dos lugares (aquí y Marruecos) y esto, posiblemente les lleva a poseer competencias que les permiten funcionar en ambas culturas. Según Massot, la identificación con la sociedad de acogida de estos alumnos se vincula al hecho del tiempo vivido y en cambio, la identificación con la sociedad de origen, se asocia al hecho afectivo.

A continuación analizamos la segunda parte de esta primera pregunta abierta en la que los alumnos nos

indican el porqué de su sentimiento de pertenencia²¹⁰. Para ello hemos categorizado las respuestas de los alumnos en función del Perfil 1 siguiendo el análisis iniciado en la primera parte de la pregunta desde la perspectiva de los *Modelos de Pertenencia y Competencia étnico-cultural* de Massot (2001). De la lectura de todas las respuestas, hemos observado que pueden incluirse en las siguientes dos categorías:

- Monopertenencia: esta categoría incluye las respuestas en las que los jóvenes vinculan su sentimiento de pertenencia a un único lugar (*de Cataluña porque soy catalán, soy catalanista, soy español, me siento marroquí, de Cataluña porque nací aquí, de Bulgaria porque nací, hace muchos años que vivo aquí, he estado siempre aquí, por mis padres, etc.*).
- Doble pertenencia o pluripertenencia: en este caso se juntan las respuestas en las que los alumnos indican que se sienten de dos lugares a la vez o con un sentimiento de pertenencia global (*de aquí porque vivo y de allá porque nací, un poco de aquí y un poco de allá, porque vivo en el mundo, porque soy de la Tierra, etc.*).

Como hemos visto en la primera parte de la pregunta, la mitad de los jóvenes se siente de Cataluña y a continuación de España y de los países de nacimiento respectivos. El alumnado nacional tiene básicamente, un sentimiento de monopertenencia que en el caso de los alumnos catalanes se vincula con Cataluña o con su municipio de residencia y en el de los españoles, en general, con España. Como causas principales aluden al lugar de nacimiento, al hecho de la residencia y al sentimiento “catalán” o “español”. Algunos ejemplos recogidos son:

“De de Cataluña porque soy catalán y nací en Cataluña y toda mi familia es catalana”

“De Cataluña porque es de donde soy y siempre he vivido en Cataluña”

“Catalana porque soy catalanista. ¡Viva Cataluña! Soy de Cataluña”

“De San Vicenç de Torelló porque llevo toda la vida viviendo en el mismo pueblo”

“De España porque he nacido aquí”

“Española por qué mis padres son españoles y mi sangre 100 × 100 española”

(Respuestas de alumnos del Perfil 1.1 y 1.2)

Entre los alumnos de procedencia extranjera, encontramos un grupo que también se sitúa mayoritariamente en la opción de monopertenencia (los latinos) e indican el lugar de nacimiento como causa fundamental de este sentimiento:

“Ecuador por qué nací allí y por eso me siento de allí”

“De Argentina porque soy argentino”

“De Uruguay porque es mi país”

“De Venezuela porque soy de Venezuela”

“De Colombia porque es la tierra en la que nacido”

(Respuestas alumnado Perfil 1.3)

En el resto de alumnos extranjeros (los de otros países y los magrebíes), hay un grupo que se encuentran en la monopertenencia y en este caso el peso familiar y el lugar de nacimiento son las fuentes principales de las justificaciones que dan, pero de estos alumnos, bastantes otros sitúan sus respuestas en la categoría de doble pertenencia o pluripertenencia y a menudo, aluden a elementos como el tiempo de residencia en mayor medida y a la identidad cultural (religión, costumbres, etc.) para justificar sus respuestas:

“De Senegal y a la vez de Cataluña porque llevo viviendo aquí 11 años. Hablo la lengua catalana y conozco la historia y las costumbres de Cataluña pero

²¹⁰ Cabe señalar que es la única pregunta abierta que analizamos en este capítulo y es que el resto de preguntas de este tipo incluidas en el cuestionario hacen referencia a los elementos configurativos de la integración que tratamos en el próximo capítulo.

también tengo raíces senegalesas”

“Pues marroquí y español porque mi religión es musulmana y porque vivo en España”

“Yo pienso que soy un ciudadano del mundo. No creo las fronteras y pienso que mi nadie no puedo decidir dónde quieren hacer. Por tanto, los países no son de nadie, sino que el mundo es de todos”

“De dos lugares: de España y de Marruecos. Cada inmigrante tiene un pie aquí y otro en el otro lado. Está en una posición media”

(Respuestas alumnado Perfil 1.4, 1.5 y 1.6)

Del análisis de la pregunta sobre el sentimiento de pertenencia de los jóvenes hemos comprobado como la mayoría de alumnos se sienten de su lugar de nacimiento. Por lo que respecta al colectivo de los alumnos magrebíes, vemos que los que se sienten más marroquíes son los que llevan menos tiempo aquí y en cambio, el grupo de jóvenes de origen magrebí que han nacido aquí o que han llegado hace más de 10 años, tienen un sentimiento de doble pertenencia.

2.3.2. Identidad étnico-cultural de los jóvenes magrebíes

Una vez identificado con qué elementos relacionan los jóvenes su sentimiento de pertenencia y teniendo en cuenta que el fin de nuestro estudio es analizar el proceso de integración del colectivo magrebí, nos disponemos a **saber si los jóvenes de origen marroquí, construyen su identidad étnico-cultural a partir de múltiples pertenencias.**

Para ello realizamos la siguiente pregunta exclusiva para el alumnado de la modalidad B:

18B. Señala las diferentes costumbres y formas de vivir con las que te identificas

	Países del Magreb	De Aquí
Para mi es importante seguir las normas y conductas de...		
Estoy de acuerdo con las creencias religiosas mayoritarias de...		
Me gusta la manera de ser de las personas de...		
Opto por la comida típica de ...		
Elijo la forma de vestir de...		
Sigo las celebraciones populares de...		
Prefiero la música de...		
Me gusta más el arte de...		
Opto por forma pareja con una persona de...		

Este aspecto es muy importante para nuestra investigación pues entender de qué manera los jóvenes de origen magrebí construyen su identidad étnico-cultural, nos puede dar indicadores de su proceso de integración. La construcción de la identidad es una de las cuestiones más complejas en la etapa adolescente. Para cualquiera alcanzar una identidad positiva y coherente, supone uno de los retos más cruciales de esta etapa evolutiva. En el caso de los jóvenes de procedencia extranjera, como acabamos de ver, el proceso de construcción de la identidad tiene una dificultad añadida respecto al resto de jóvenes, debido a las múltiples alternativas de identificación que tienen a su alcance; la cultura familiar y la cultura del lugar de recepción (Massot, 2003).

Para ello hemos pedido al alumnado de origen magrebí que señale con qué se identifica de entre un grupo de costumbres y formas de vivir (Ítem 18B). Pumares (1996) cree que las preferencias de los jóve-

nes ante las posibilidades que se les ofrecen están fuertemente condicionadas por una serie de factores como son el tiempo de estancia, la edad, el sexo y también la actitud de la familia hacia las costumbres del lugar de recepción.

Tabla 7.39: Preferencias culturales alumnado magrebí

Aspectos	Países del Magreb	De Aquí	Las dos	Total	Perdidos
Normas y conductas	157 36,1%	139 32%	94 21,6%	390 89,7%	45 10,3%
Creencias religiosas	314 72,2%	47 10,8%	23 5,3%	384 88,3%	51 11,7%
Personas	146 33,6%	139 32%	109 25,1%	394 90,6%	41 9,4%
Comida típica	286 65,7%	42 9,7%	64 14,7%	392 90,1%	43 9,9%
Forma vestir	112 25,7%	180 41,4%	98 22,5%	390 89,7%	45 10,3%
Celebraciones populares	205 47,1%	62 14,3%	119 27,4%	386 88,7%	49 11,3%
Música	155 35,6%	88 20,2%	146 33,6%	389 89,4%	46 10,6%
Arte	174 40%	108 24,8%	97 22,3%	379 87,1%	56 12,9%
Formar pareja	201 46,2%	74 17%	114 26,2%	389 89,4%	46 10,6%

Los datos muestran que la emigración plantea un cambio de perspectiva para los jóvenes de origen magrebí. Como todos los individuos que viven en sociedad, éstos están afiliados a diferentes grupos intermediarios (familia, comunidad étnico-religiosa, grupos de amigos) y buscan la manera de vivir que concilie sus pertenencias múltiples. Aceptan ciertas normas propias de su grupo cultural familiar y rechazan otros valores, más propios de las sociedades occidentales modernas. De aquí que en la mayoría de aspectos, hay bastante distribución en la respuesta. No obstante, existen una “excepciones” como por ejemplo que el alumnado de origen magrebí tiende a elegir los aspectos de la cultura magrebí cuando éstos son elementos muy representativos de su grupo cultural familiar como son la “Religión” (72,2%) y la “Comida típica” (65,7%).

Sabemos que en la actualidad, el papel de la religión ha pasado a segundo plano y la práctica religiosa de los colectivos magrebíes se ha relajado notablemente de tal manera que se observa cierta laxitud incluso en la transmisión de ésta a los hijos (Pumares, 1996). No obstante, se mantiene el Islam y las costumbres mayoritarias. Como extrae Flanquart de sus investigaciones, de los cinco pilares del Islam (el Ramadán, la visita a la Meca, extender la fe islámica, respetar al prójimo, rezar cinco veces al día) el ayuno es el más seguido en las casas de musulmanes de origen del norte de África. De hecho, el ayuno- que no es sólo una obediencia religiosa sino que para muchos es un mes íntimo y espiritual- constituye a menudo, la única obligación religiosa (junto con ciertas prohibiciones alimentarias como la carne de cerdo) y el resto de pilares, se demoran para la posteridad; para lo que los entrevistados de estas investigaciones llaman: “madurez religiosa” (Flanquart, 2003).

La emigración pone al descubierto que en el país donde se establecen no sólo se practica otra religión, sino que además las actitudes públicas frente a la religión son muy laxas. La consecuencia de este hecho es que la religión musulmana se convierte en un signo de identidad colectiva y, por tanto, y en cierto sentido, en garantía de la propia seguridad y de la propia estima (Pumares, 1996). De aquí se explica que entre todos los aspectos, el religioso sea el mayoritario en preferencia magrebí.

En cuanto a la comida tradicional marroquí, se trata de un elemento muy arraigado en el seno familiar. En Marruecos, como en muchos otros países mediterráneos, se da mucha importancia a la alimentación y existe una larga tradición culinaria muy arraigada a cada región del país. La cocina marroquí tiene carácter y sentarse a la mesa en Marruecos es como asistir a una fuente inagotable de sorpresas: una

mezcla de exotismo y misterio donde se reconocen típicos elementos de la cocina occidental con un seductor toque oriental y también judío. Es una cocina muy familiar y la comida es un acto hospitalario que se celebra como un evento formal de gratitud. Que sea un elemento preferido para los jóvenes de origen magrebí es lógico puesto que es al tipo de alimentación al que están acostumbrados desde niños y todos, independientemente de dónde hayamos nacido, damos preferencia e incluso continuidad, a la alimentación recibida en nuestro hogar.

En tercer lugar pero sin mayoría, aparecen las “*Celebraciones populares*” y “*Formar pareja*” con alguien también magrebí. Sobre el tema de las celebraciones tradicionales (Fiesta del sacrificio, primer día del año, la “Pequeña fiesta”- celebración final del ramadán-, la noche del destino, fiesta del nacimiento del profeta, etc.) y, al igual que sucede con la gastronomía, sabemos que también son tradiciones muy arraigadas entre el colectivo marroquí y que son ampliamente seguidas en Marruecos. Por lo que respecta a los matrimonios mixtos en la comunidad magrebí, tal como veíamos en el capítulo de descripción de la muestra, son poco frecuentes y suponen un paso muy fuerte hacia la interculturalidad que pide de mucha valentía por parte de los implicados. En muchos lugares del Magreb la endogamia familiar y geográfica es una regla muy extendida y, si bien es cierto que muchos jóvenes de origen magrebí se conforman a menudo con la norma tan presente en el espíritu de los padres de casar a los hijos con jóvenes de su misma comunidad, cada vez hay más resistencia por someterse a éstos matrimonios elegidos (Flanquart: 2003).

En cuanto a las “*Normas y conductas*” y las “*Formas de ser de las personas*” los porcentajes son muy igualados y la muestra esta muy dividida. El aspecto por el que más jóvenes optan por la opción de aquí es la ropa (41,4%), en este caso creemos que más que un elemento cultural de un determinado lugar, se trata de una moda globalizada que va más allá de las fronteras²¹¹. Esto nos remite a la idea de las culturas juveniles y estilo que apunta Freixa (1998) del qué hablábamos en el tercer capítulo teórico. Se trata de la manifestación simbólica de los grupos de jóvenes que se expresan en un conjunto de elementos que se consideran representativos de su identidad como grupo. Uno de los más visibles es la estética que traspasa fronteras y une criterios independientemente de la ubicación geográfica.

Veamos a continuación quién son los jóvenes marroquíes que están en cada grupo. Para ello relacionamos los aspectos culturales con el Perfiles 1 (Origen) en el caso de los colectivos magrebíes (Perfil 1.5 y 1.6).

Tabla 7.40: Preferencias culturales y perfil 1.5 y 1.6

Aspectos	Países del Magreb		De Aquí		Las dos	
	Mgb Asent.	Nuevos Mgb	Mgb Asent.	Nuevos Mgb	Mgb Asent.	Nuevos Mgb
Normas y conductas	48 34%	107 45,3%	54 38,3%	78 33,1%	39 27,7%	51 21,6%
Creencias religiosas	115 82,7%	194 83,6%	13 9,4%	26 11,2%	11 7,9%	12 5,2%
Personas	42 29,6%	102 42,7%	55 38,7%	74 31%	45 31,7%	63 26,4%
Comida típica	95 66,9%	190 79,8%	16 11,3%	16 6,7%	31 21,8%	32 13,4%
Forma vestir	23 16,2%	88 37,3%	83 58,5%	86 36,4%	36 25,4%	62 26,3%
Celebraciones populares	67 47,5%	135 57,9%	20 14,2%	35 15%	54 38,3%	63 27%

²¹¹ Hemos comprobado si existen diferencias entre los chicos y las chicas en cuestión de ropa y aunque no surgen diferencias significativas ($\alpha > 0,05$) las chicas eligen algo más la opción de ropa del Magreb (31,6%) que los chicos (24,6%). Aunque no podemos saber a qué uso concreto de la vestimenta típica de los países magrebíes se refieren, puede que tras esta elección haya casos del reciente debate en el ámbito educativo sobre el uso del hiyab (también llamado velo islámico) en el espacio público. Pese a que hay un buen número de chicas que lo usan por imposición familiar, son muchas las que lo hacen por libre elección como manifestación cultural e íntima individual.

Música	40 28%	112 47,9%	46 32,2%	34 14,5%	57 39,9%	89 37,6%
Arte	57 40,4%	114 50,4%	43 30,5%	56 24,8%	41 29,1%	56 24,8%
Formar pareja	67 47,5%	130 55,1%	24 17%	44 18,6%	50 35,5%	62 26,3%

Fuera del aspecto de la “*Religión*” que en ambos casos suman amplias mayorías (más del 80% en los dos casos) podríamos decir que los jóvenes magrebíes que más tiempo llevan en Cataluña, están más abiertos a la recepción cultural de elementos de ambos referentes que los que llevan menos tiempo. Así, en el caso del alumnado del Perfil 1.5, sólo se concentra otra mayoría en la “*Comida típica*” (66,7%) y en el resto de aspectos, hay más división e incluso en cuestiones como la “*Forma de vestir*”, optan por la de aquí y a la hora de elegir “*Maneras de ser de las personas*”, están divididos en más del 60% entre elegir personas de aquí o de los dos lugares conjuntamente²¹².

En el caso del alumnado más reciente (Perfil 1.6; todos ellos llevan menos de 10 años en Cataluña) en casi todos los aspectos (menos en la “*Forma de vestir*”) los valores se encuentran concentrados alrededor del 50% en la preferencia por aspectos culturales de Marruecos. De aquí, podemos pensar que el elemento del tiempo de residencia, tiene mucho que ver con la doble pertinencia de los jóvenes de origen magrebí. De hecho, creemos que la identidad étnico-cultural de los jóvenes de origen magrebí nacidos aquí o que fueron trasladados en su primera infancia, se encuentra en un punto medio entre ambos referentes identificándose con ciertos aspectos de la cultura familiar y con otros de la cultura del lugar de “*acogida*” con lo que podemos apuntar que su identidad étnico-cultural se construye a partir de múltiples referentes y serían jóvenes con un patrón de construcción identitaria bicultural (Comas, Molina y Tolsanas, 2008).

A continuación miramos los resultados valorando la percepción del alumnado magrebí sobre su propio sentimiento de integración (Perfil 2.1 y 2.1).

Tabla 7.41: Preferencias culturales y perfil 2.1 y 2.2

Aspectos	Países del Magreb		De Aquí		Las dos	
	INT	No INT	INT	No INT	INT	No INT
Normas y conductas	87 35,5%	19 51,4%	88 35,9%	10 27%	70 28,6%	8 21,6%
Creencias religiosas	203 84,6%	25 67,6%	23 9,6%	8 21,6%	14 5,8%	4 10,8%
Personas	81 32,9%	20 54,1%	83 33,7%	13 35,1%	82 33,3%	4 10,8%
Comida típica	174 70,7%	29 78,4%	24 9,8%	4 10,8%	48 19,5%	4 10,8%
Forma vestir	51 20,7%	18 48,6%	125 50,8%	12 32,4%	70 28,5%	7 18,9%
Celebraciones populares	123 50,8%	23 62,2%	37 15,3%	7 18,9%	82 33,9%	7 18,9%
Música	86 35,4%	21 56,8%	60 24,7%	5 13,5%	97 39,9%	11 29,7%
Arte	103 42,9%	19 54,3%	65 27,1%	10 28,6%	72 30%	6 17,1%
Formar pareja	121 49,6%	22 59,5%	41 16,8%	5 13,5%	82 33,6%	10 27%

Vemos que ninguno de los dos grupos opta por una sola tendencia de lugar sino que hay bastante diversificación en la distribución de los porcentajes en cada aspecto valorado. No obstante existen algunas particularidades. La primera es que los magrebíes que no se sienten integrados prefieren Marruecos –

²¹² Cabe señalar que, menos en el caso de la ropa y del vestir ($\alpha = 0,00$ respectivamente), las diferencias no son estadísticamente significativas ($\alpha > 0,05$).

aunque sólo con un poco más de la mayoría en la gran parte de los casos - en todos los aspectos menos en la *“Forma de vestir”*. La otra es que los jóvenes magrebíes que se sienten integrados, prefieren los aspectos culturales de Marruecos cuando se trata de la *“Religión”* y la *“Comida típica”* en muy alto porcentaje y en cambio, el resto de aspectos, están más divididos entre las tres opciones de respuesta.

Contraste entre las relaciones de amistad y las preferencias culturales del alumnado magrebí

Un dato interesante que hemos observado es que las relaciones de amistad variadas²¹³ que tienen los jóvenes de origen magrebí en los tres contextos diferenciados (IES, Otros lugares y Barrio) condicionan la elección del lugar en las preferencias de aspectos culturales.

Tabla 7.42: Aspectos condicionados en función de la variedad de amistades

Aspectos	IES	Otros Lu-gares	Barrio
Normas y conductas			
Creencias religiosas			
Personas			
Comida típica			
Forma vestir			
Celebraciones populares			
Música			
Arte			
Formar pareja			

En esta tabla se indica el contexto en el que sí influye el tipo de relaciones de amistad variadas que tienen los jóvenes con respecto a los diferentes aspectos. Lo interesante de esta tabla es que se observa que a más relaciones de amistad variadas (con gente de aquí y de Marruecos y con amistades de más de tres orígenes), más se eligen las opciones de *“Aquí”* y *“Las dos”* (en los casos señalados aparecen resultados estadísticamente significativo: $\alpha < 0,05$).

Una vez analizados los resultados sobre el tema de la identidad étnico-cultural, podemos decir que los jóvenes de origen magrebí optan por los aspectos culturales magrebíes en aquellos casos más representativos de la cultura familiar. No obstante, se observa que cuanto más tiempo llevan los jóvenes en Cataluña, mayor apertura a construir su identidad étnico-cultural a partir de múltiples referentes. Los jóvenes de origen magrebí que han nacido o crecido en un cruce multicultural éste, constituye para ellos, su único referente (Begag, 2003: 58).

2.3.3. Sentimiento de pertenencia cívica

Una vez tenemos analizado el primer elemento que configurativo de la identidad, veamos cuál es el **sentimiento de pertenencia cívica de los jóvenes**. Para ello, analizaremos en primer lugar, el ítem 17A/16B:

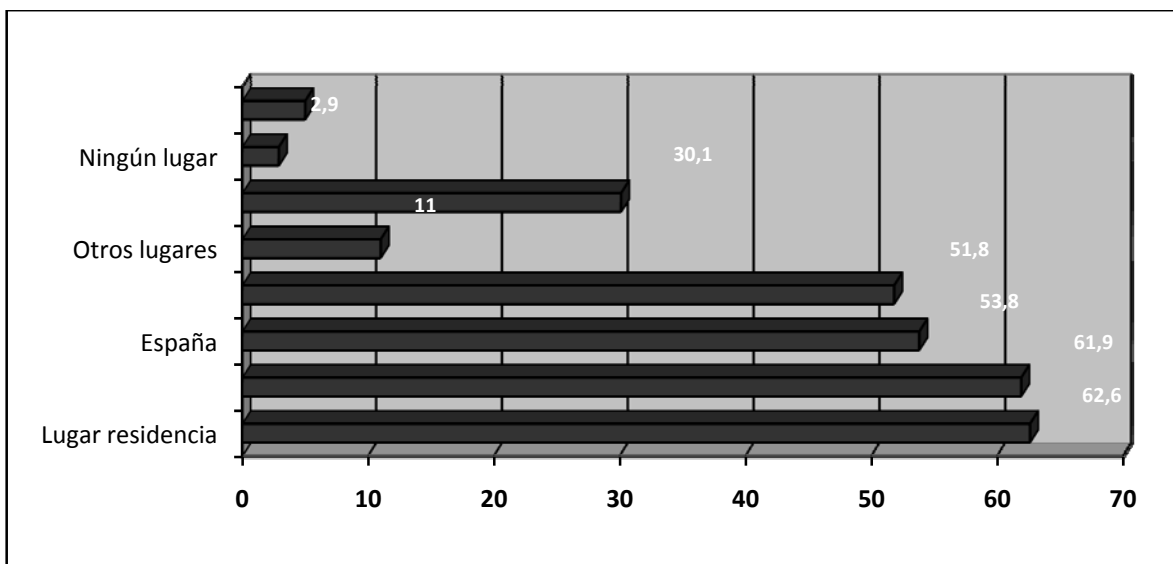
²¹³ Recordemos que se trata de las respuestas en las que los alumnos indican tener amistades de “Tres o más orígenes”.

17A/16B.- ¿De cuáles de los siguientes lugares te sientes ciudadano o ciudadana? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

<input type="checkbox"/>	De la ciudad, pueblo o barrio en el que vives
<input type="checkbox"/>	De Cataluña
<input type="checkbox"/>	De España
<input type="checkbox"/>	Del lugar donde has nacido
<input type="checkbox"/>	De otros lugares (Europa, Latinoamérica, África, etc.)
<input type="checkbox"/>	Del mundo
<input type="checkbox"/>	De ningún lugar
<input type="checkbox"/>	No sé, no me lo he planteado

En esta pregunta se pide al alumnado que indique, de entre un listado de posibilidades, los lugares de los que se siente ciudadano. Hay que señalar que no se trata de una pregunta excluyente y por tanto, pueden elegir tantas opciones como crean.

Figura 7.7: Sentimiento pertenencia cívica



El alumnado tiene desarrollado algún tipo de sentimiento ciudadano a algún lugar en casi todos los casos (son sólo 2,9% los que no se sienten ciudadanos de ningún lugar). Además, esta vinculación se relaciona fundamentalmente, con su lugar de residencia y con el de nacimiento. Estos datos confirman los obtenidos en la investigación de Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (2005) en la que el 74% se vinculaba al lugar de nacimiento, el 65% a la ciudad en la que vive y otro 65% con España.

Destaca también que hay un buen número de alumnos (30,1%) que tiene un sentimiento de pertenencia cívica global. Como veíamos en el tercer capítulo, la construcción de la identidad de los jóvenes se forma a partir de dos bases: los referentes inmediatos y los referentes globales. Los referentes globales están influenciados por la tecnológica y el avance moderno y, existe un denominador común en cuanto a manera de relacionarse con lo exterior. De aquí que encontrar 1.010 alumnos que dicen ser ciudadanos del mundo, nos haga pensar en que realmente, hay alumnos cuyo sentimiento de pertenencia cívico está más allá de las fronteras nacionales y políticas y que lo construye en función de elementos globales.

Demos un paso más y veamos a continuación la relación del sentimiento de pertenencia cívica en función de la agrupación por orígenes.

Tabla 7.43: Sentimiento pertenencia cívica y perfil 1

Pertenencia Ciudadana	1.1 Autóctonos	1.2 Españoles	1.3 Latinos	1.4 Otros Países	1.5 Magrebíes Asentados	1.6 Nuevos Magrebíes
Lugar residencia	750 75%	1019 68,2%	80 31,1%	59 36,6%	74 50,3%	85 36,3%
Cataluña	811 81,1%	952 63,7%	73 28,4 %	55 34,2%	70 47,6%	80 34,2%
España	433 43,3%	1084 72,6%	73 28,4%	56 34,8%	66 44,9%	60 25,6%
Lugar nacimiento	490 49%	711 47,6%	182 70,8%	104 64,6%	79 53,7%	151 64,5%
Otros lugares	88 8,8%	135 9%	66 25,7%	21 13%	26 17,7%	28 12%
Mundo	355 35,5%	462 30,9%	63 24,5%	40 24,8%	39 26,5%	39 16,7%
De ningún lugar	36 3,6%	36 2,4%	6 2,3%	7 4,3%	3 2%	7 3%
No lo sé	40 4%	63 4,2%	15 5,8%	13 8,1%	14 9,5%	18 7,7%

No hay muchos alumnos que no se sientan ciudadanos de algún lugar (en todos los dos casos las respuestas “de ningún lugar” y “No lo sé” representan menos del 10%). El alumnado que más concentración suma en el caso de la ciudadanía más abierta (“del mundo”) es el nacional (Perfil 1.1 y 1.2) y los que más vinculan el sentimiento cívico al sentimiento de pertenencia étnico-cultural, son el alumnado latinoamericano, el de Otros Países y los magrebíes más recientes. En cambio, el alumnado de origen magrebí asentado (Perfil 1.5), se siente ciudadano de más contextos que el del resto de procedencias extranjeras. Una posible explicación es que el alumnado magrebí asentado, es el que más tiempo lleva viviendo en Cataluña y este hecho puede que contribuya a su percepción de sentirse ciudadano de muchos lugares.

A continuación vemos si la percepción sobre la propia integración en el caso del alumnado magrebí, hace que la pertenencia cívica sea más abierta:

Tabla 7.44: Sentimiento pertenencia cívica y perfil 2.1 y 2.2

Pertenencia Ciudadana	2.1 Magrebíes Integrados	2.2 Magrebíes No Integrados
Lugar residencia	125 (47%)	17 (42,5%)
Cataluña	118 (44,4%)	11 (27,5%)
España	90 (33,8%)	11 (27,5%)
Lugar nacimiento	167 (62,8%)	25 (62,5%)
Otros lugares	43 (16,2%)	5 (12,5%)
Mundo	64 (24,1%)	8 (20%)
No lo sé	20 (7,5%)	10 (25%)

Hay dos elementos que llaman la atención. En primer lugar que el alumnado magrebí que no se siente integrado, presenta más casos de alumnos que dudan sobre su pertenencia cívica que los que sí se sienten integrados (25%). El otro hecho es que, pese a que como hemos visto anteriormente, ambos colectivos se sienten en su mayoría, del lugar de nacimiento, en el caso de los integrados, muchos de ellos reconocen su sentimiento ciudadano de otros lugares (en especial de Cataluña) en mayor medida que el alumnado que no se considera integrado.

De los datos analizados se observa que en casi todos los casos, los jóvenes tienen desarrollado algún tipo de sentimiento de pertenencia cívica. Además, en muchos casos, la vinculación cívica se relaciona tanto con el lugar de residencia como con el de nacimiento. El alumnado nacional es el que parece presentar una ciudadanía más abierta y en cambio el alumnado extranjero parece tener un sentimiento cívico más condicionado al origen étnico-cultural. Así mismo, se ha observado que los magrebíes asen-

tados presentan más referentes ciudadanos que el resto de procedencias extranjeras y que el alumnado magrebí que no se siente integrado, presenta más casos de alumnos que dudan sobre su pertenencia cívica que los que sí se sienten integrados que presentan una identidad cívica más abierta

La segunda cuestión que abordamos desde la perspectiva del sentimiento de pertenencia cívica es sobre los elementos que el alumnado considera importantes para sentirse ciudadano de algún determinado lugar. Trataremos de **averiguar con qué referentes se identifican los jóvenes** a través del siguiente ítem:

18A/17B. ¿Cuáles de los siguientes aspectos consideras importantes para sentirte ciudadano/a de un lugar?: (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Hablar la lengua (o lenguas) oficial del lugar
- Conocer las instituciones (ayuntamiento, asociaciones, ...)
- Tener amistades del lugar
- Seguir las normas y costumbres (fiestas, tradiciones, etc.) de ese lugar
- Participar en asociaciones culturales, deportivas, de ocio..., de ese lugar
- Implicarse en actividades que ayudan a solucionar los problemas del lugar
- Ser respetado por los y las demás

Se trata de una pregunta de respuesta múltiple y no excluyente en la que la muestra de distribuye de la siguiente manera:

Tabla 7.45: Referentes para el sentimiento cívico y modalidad

Referentes ciudadanos	A	B	Total
Hablar lengua del lugar	2401 (78,4%)	281 (64,6%)	2682 (76,7%)
Conocer instituciones del lugar	967 (31,6%)	143 (32,9%)	1110 (31,7%)
Tener amistades del lugar	1680 (54,8%)	215 (49,4%)	1895 (54,1%)
Seguir normas y costumbres del lugar	1781 (58,1%)	113 (26%)	1894 (54,1%)
Participar en asociaciones culturales del lugar	578 (18,9%)	109 (25,1%)	696 (19,8%)
Implicarse en solucionar problemas del lugar	721 (23,5%)	108 (24,8%)	829 (23,7%)
Ser respetado por los del lugar	1832 (59,8%)	262 (60,2%)	2094 (59,9%)

Para sentirse ciudadano de un determinado lugar, los jóvenes apuntan la cuestión lingüística, el tema del respeto y, en tercer lugar, tener relaciones y seguir las costumbres del lugar. En el caso del alumnado de procedencia extranjera, sabemos que la lengua es un factor muy importante para forjar las percepciones y las actitudes de los individuos en la sociedad de acogida y el reconocimiento social. La autoestima, son elementos fundamentales de una integración bien o mal vivida (Begag, 2003: 28).

Por el contrario, no hay muchos jóvenes que crean que es importante participar en grupos ni implicarse en solucionar problemas como tampoco lo es conocer las instituciones del lugar. Así pues, parece ser que los ejercicios ciudadanos que implican esfuerzo (implicación, participación, etc.) no son referentes para los jóvenes y si lo son las cuestiones más sociales (amistades, idiomas y el respeto).

Si nos centramos en la modalidad de cuestionario vemos que los datos se dispersan un poco. En el caso de los alumnos de origen magrebí, sólo hay dos aspectos que son importantes para sentirse ciudadano de un lugar para algo más de la mayoría de los jóvenes que son *“hablar el idioma”* (64,6%) y *“ser respetado por los demás”* (60,2%). El primer aspecto coincide con otras investigaciones en las que se dice que los adolescentes magrebíes son muy conscientes de la importancia de idioma para progresar en el nuevo ambiente (Siguán, 2003). De hecho, como veíamos en la descripción de la muestra (sexto capítulo), nuestro alumnado de origen magrebí tiene mucha capacidad de adaptación lingüística al contexto. En el ámbito familiar, la gran mayoría utiliza el idioma de origen familiar (árabe), con las amistades combinan el catalán o el castellano con la lengua familiar y en el entorno escolar usan el catalán y el castellano. Por el hecho de que el alumnado magrebí solamente contempla dos aspectos relevantes para sentirse ciudadano y además con poco más de la mayoría, podríamos pensar que el alumnado de origen magrebí o

bien no tiene una idea formada de lo que es la ciudadanía y de lo que implica o bien no cree que ésta esté condicionada por ciertos aspectos como los presentados.

Para el alumnado de la modalidad A, hay cuatro aspectos que son importantes para la mayoría que coinciden casi totalmente con el orden del total de la muestra. Teniendo en cuenta que la gran parte del alumnado de esta modalidad es nacional, parece claro que ellos se perciben como “ciudadanos” de un hipotético lugar puesto que poseen todos los aspectos por los que apuestan. En general, el alumnado de la modalidad A habla el idioma del lugar, son respetados por la mayoría, siguen las normas y costumbres puesto que son las propias y tienen amistades del lugar (además de otras de otras procedencias). De este posicionamiento de los jóvenes de la modalidad A con respecto a los aspectos para la ciudadanía, podríamos pensar que lleva implícito la idea de que quien viene de fuera y quiere conseguir sentirse ciudadano del lugar debe “esforzarse” por conseguir estos elementos. En este sentido el trabajo de “sentirse parte de” depende exclusivamente del que llega y esto nos remite a la idea de “asimilación”²¹⁴.

Los elementos que destacamos de la lectura de los datos sobre los referentes cívicos del alumnado es que para la mayoría de los jóvenes, los aspectos importantes son la cuestión lingüística, el tema de ser respetado, seguir las costumbres y tener relaciones con personas del lugar. En cambio, para algunos magrebíes sólo hay dos aspectos que son importantes para sentirse ciudadano de un lugar: hablar el idioma y ser respetado por los demás. Podríamos sospechar que el alumnado de origen magrebí no tiene una idea tan formada como el resto de alumnos, sobre los que es la ciudadanía. Estos datos son importantes para valorar la integración ya que, como defendemos en la parte teórica de este estudio, el desarrollo de las dimensiones de la ciudadanía es lo que permite que se produzcan procesos de integración. Es por esta razón que retomaremos los factores surgidos en este apartado durante el posterior análisis cualitativo y trataremos de establecer paralelismos entre las causas que apuntan para “sentirse ciudadano” y las que apuntan para “sentirse integrado”.

A modo de conclusión

En este capítulo hacemos una descripción detallada de los elementos configurativos de las dos dimensiones de la ciudadanía. A partir de la interpretación de los datos analizados a la luz de las aportaciones teóricas descritas en los tres primeros capítulos, captamos una fotografía del estado en el que se encuentran los jóvenes en relación con la ciudadanía tanto de status como de proceso en tanto que indicadores de la integración. Para narrar el resumen de este capítulo, retomamos las principales conclusiones a las que llegamos en cada indicador analizado.

De entrada detectamos cierta disposición de los jóvenes encuestados a otorgar el *derecho legal de ciudadanía* a las personas extranjeras pero con una especificidad que nos parece que complica las cosas, y es que parece que los jóvenes nacionales se muestran un tanto más conservadores que el resto y, teniendo en cuenta que el principio de igualdad de oportunidades es el fundamento básico para la integración, partimos de una situación algo coja.

Con respecto a las conclusiones acerca de la dimensión de la ciudadanía como proceso destacamos varios aspectos tanto negativos como positivos. Empezando por los positivos, vemos que estamos ante una muestra que, en general, tiene una de las *competencias* necesarias para poder desenvolverse en comunidad y es que estamos ante jóvenes que tienen claros los principios básicos de la democracia, conocen el entorno en el que viven, son capaces de desarrollar acciones solidarias cuando la situación es próxima, independientemente del origen de la persona, muestran disposición a la aceptación de la diferencia e incluso son capaces de reconocer al “otro” cuando éste convive con ellos y finalmente, se

²¹⁴ La asimilación, como exponíamos en el segundo capítulo, indica el proceso por el que un grupo étnico-cultural es absorbido por un grupo mayoritario y dominante.

muestran bastante abiertos a *relaciones* de amistad con personas de culturas diferentes en los espacios en los que es posible.

No obstante, también contamos con algunos obstáculos para la integración que son, por tanto, aspectos susceptibles de mejorar. Primeramente encontramos a unos jóvenes cuya *participación* tanto en ámbitos académicos como en espacios de ocio es muy escasa. Presentan desconocimiento de lo que les es más lejano culturalmente hablando y en especial, muestran un gran desconocimiento, especialmente el alumnado nacional, de los aspectos culturales magrebíes que van más allá de lo más visible. En este aspecto, no ayuda la “*guetización*” geográfica en función de los orígenes que hemos detectado. Además, pese a que no es un elemento del todo negativo, estamos ante jóvenes “neutros” en cuanto a su opinión sobre la *convivencia* con personas de otras culturas. Uno de los elementos más graves que hemos detectado es que aparece un buen número de alumnos nacionales que se muestran intolerantes ante la diferencia. Teniendo en cuenta nuestra perspectiva teórica desde la que defendíamos que la integración es un proceso dinámico entre dos partes, que una parte de la mayoritaria responsable de la “acogida” no tenga una buena predisposición a “recibir”, no es, ciertamente, una buena noticia.

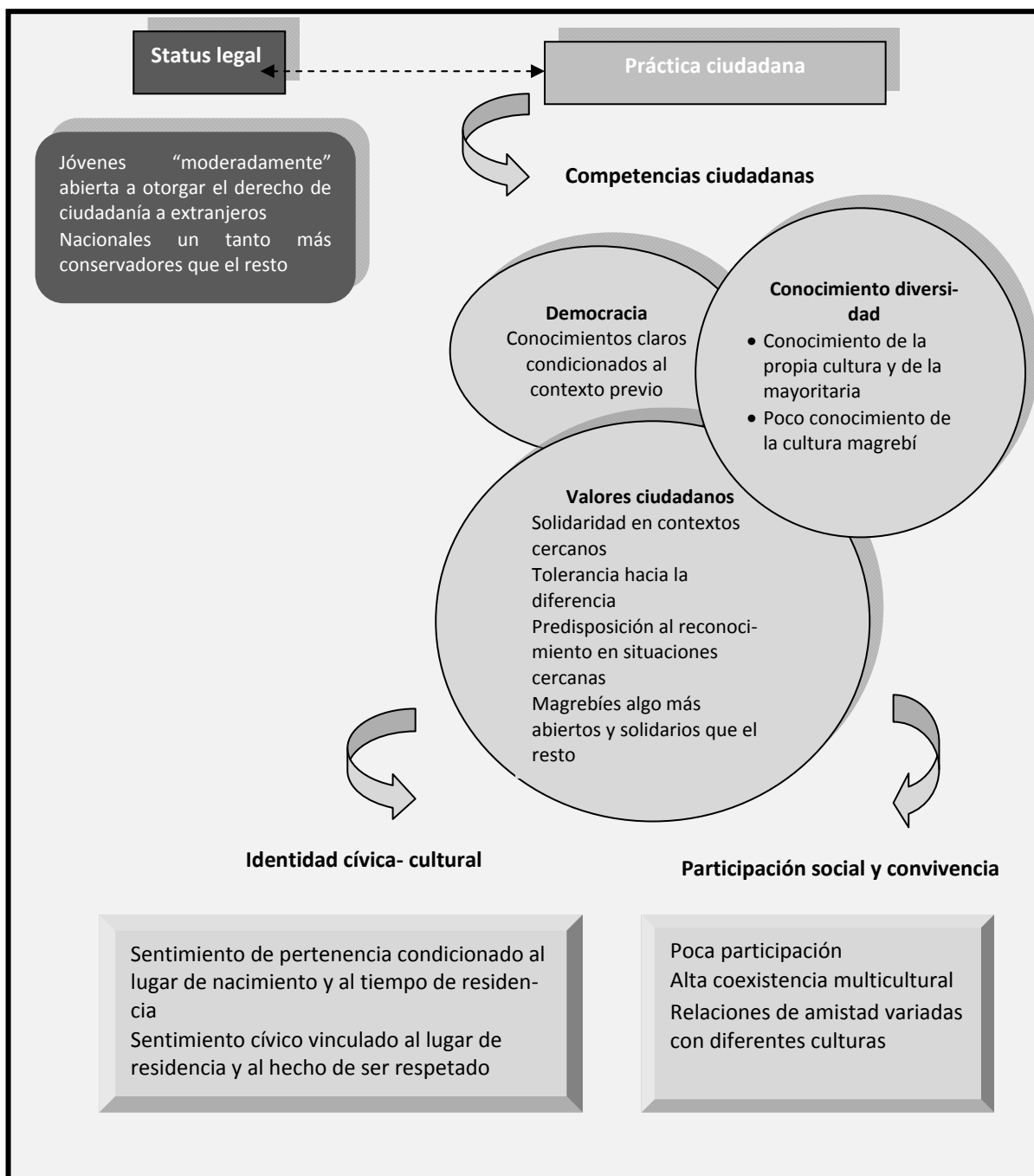
Otro elemento destacado que se relaciona con el anterior es que la mayoría del alumnado nacional considera que el esfuerzo por “adaptarse” debe ser únicamente de los que llegan. Esta constatación no esté en la línea del concepto de integración que defendemos por el que el esfuerzo debe de de ambos lados. Otro aspecto que entendemos, pero que preocupa desde el prisma de la integración, es que no aparece un *sentimiento de pertenencia* común. Hemos observado que el alumnado vincula la mayoría de sus pertenencias en función del origen y del nacimiento. Así, la construcción de la *identidad cívica cultural* de los jóvenes se cimienta única y exclusivamente desde los referentes tradicionales y, pese a que son jóvenes que han crecido en la era del movimiento, del intercambio, de la transformación y en definitiva en medio de referentes globales, para sus identificaciones personales, siguen utilizando referentes cercanos.

Finalmente, cabe destacar que la muestra de jóvenes y en especial los de procedencia extranjera, no tienen una idea muy formada de lo que es realmente la ciudadanía y esto es un punto débil para la integración puesto que para que se desarrollen procesos de integración creemos que debe posibilitarse el ejercicio ciudadano y en este sentido, sería de gran ayuda., tener claras las bases del concepto para su aplicabilidad.

Resaltando elementos exclusivos del alumnado de origen magrebí, parece que hay un elemento que sobresale sobre los demás para valorar el desarrollo de la dimensión de la *ciudadanía como proceso*, y en consecuencia, para medir su proceso de integración. Se trata del factor del tiempo de residencia en Cataluña. Hemos observado, en el análisis de los diferentes indicadores, como aparece el condicionante del tiempo para el desarrollo de los diferentes elementos constitutivos de la integración. Así, hemos detectado que el alumnado de origen magrebí que lleva más tiempo afincado en Cataluña, pone en juego mayor cantidad de elementos de la ciudadanía como proceso tales como: la apertura hacia amistades de diferentes orígenes, un sentimiento de pertenencia múltiple y en definitiva, más predisposición para pasar a formar parte de algo colectivo.

Para cerrar este capítulo y, reconociendo que la información analizada es mucha y muy compleja, presentamos la siguiente figura ilustrativa que resume los principales elementos extraídos a lo largo del análisis descriptivo realizado:

Figura 7.8: Principales conclusiones de la integración desde las dimensiones de la ciudadanía



Una vez detalladas las ideas clave de este capítulo y habiendo caracterizado las dos dimensiones de la ciudadanía en la juventud, entramos en la segunda parte del análisis en la que analizamos el conjunto de información sobre la opinión del alumnado de los elementos que creen que inciden en el proceso de integración desde un doble análisis metodológico (análisis de contenido de las preguntas abiertas del cuestionario y análisis de árboles de decisión).

Entendemos que para valorar la integración de un colectivo en el seno de otro hay que valorar, además de las dimensiones de la ciudadanía (el status ciudadano y la práctica ciudadana), los factores de integración.

Capítulo 8: Elementos configurativos de la integración

Introducción

Una vez analizados todos los elementos que configuran las dos dimensiones de la ciudadanía que nos ayudan a describir el proceso de integración de los jóvenes de origen magrebí, queremos dar un paso más y conocer la opinión que los jóvenes tienen sobre aspectos relacionados directamente con la integración.

Procedemos al análisis en profundidad de muchos de los elementos que ya se apuntaban en el capítulo anterior. En el capítulo actual pretendemos profundizar en los elementos clave de la integración; y para ello, identificamos sus elementos configurativos. Éstos nacen tanto de la opinión de los jóvenes en las preguntas abiertas del cuestionario, como de las variables relevantes para la integración que surgen del análisis de las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Para ello, hemos desarrollado un doble análisis fruto de la integración metodológica que presentábamos en el cuarto capítulo:

1. El análisis de contenido de las preguntas abiertas del cuestionario.
2. El análisis de los datos del cuestionario, con la técnica de minería de datos de árboles de decisión.

El análisis de contenido de las preguntas abiertas del cuestionario se refieren al tercer objetivo de la investigación por encuesta y permiten operativizar el resto de dimensiones de la integración. Hemos analizado una pregunta común a ambas modalidades, cinco correspondientes a la modalidad A y cuatro exclusivas de la modalidad B.

La categorización de las respuestas analizadas, tal como se expone en el capítulo metodológico, se ha hecho para englobar los diferentes tipos de respuestas bajo un grupo de categorías y poder así interpretar la información que a continuación describimos teniendo en cuenta la variable de Perfil 1 (Origen)²¹⁵. En el cuerpo de este capítulo, presentamos la interpretación de los datos y destacamos los elementos importantes de la categorización de cada pregunta.

Por otra parte, las técnicas predictivas de minería de datos nos van a permitir descubrir nuevas y significativas relaciones, patrones y tendencias de los resultados obtenidos en el cuestionario, centrándonos en los factores clave de la integración. Concretamente, la técnica de Árboles de clasificación (AC) nos va a ayudar a identificar los elementos clave para que los jóvenes se sientan integrados, y por otra, aquellos elementos para que se identifiquen como integrados a los y las jóvenes de origen magrebí.

Efectivamente, el tercer objetivo del estudio por encuesta es averiguar cuáles son los principales elementos que los jóvenes creen que inciden en el proceso de integración y para ello, de forma intercalada, nos disponemos a hacer un análisis de los factores clave de la integración a partir de la técnica de AC presentada en el desarrollo metodológico. A partir de esta técnica, veremos si podemos descubrir elementos relevantes y tendencias de los resultados obtenidos centrados en los factores clave de la integración. En otras palabras, trataremos de identificar variables importantes y sus interacciones para los factores clave de la integración. De esta manera también creemos que podremos triangular ciertos datos obtenidos a partir de la integración cualitativa y cuantitativa.

²¹⁵ La categorización de todas las respuestas la recogemos en el Anexo 8.1: Vaciado preguntas abiertas del cuestionario.

1. Percepciones sobre la inmigración

En este apartado, **indagamos en la opinión de los jóvenes no magrebíes sobre las personas extranjeras**. Es importante conocer la opinión generalizada del alumnado sobre las personas de procedencia extranjera y comparar su opinión sobre las personas magrebíes y sobre las personas extranjeras del resto de procedencias y comprobar si existen similitudes o diferencias. Para ello analizaremos el contenido de las siguientes preguntas abiertas (20a y 20b) de los alumnos no magrebíes (modalidad A):

¿Qué piensas sobre las personas magrebíes que viven aquí?

¿Qué piensas sobre las personas de otras procedencias (latinoamericanas, rumanas, chinas, etc.) que viven aquí?

El análisis de contenido de estas preguntas lo hemos hecho conjuntamente puesto que ambas tratan de la misma cuestión, pero separamos para su interpretación las dos submuestras (magrebíes y el resto de procedencias). De la lectura de todas las respuestas, extraemos las siguientes categorías:

Tabla 8.1: Categorías preguntas 20 a y b (Modalidad A)

Rechazo: en esta categoría se recogen respuestas en las que los encuestados manifiestan un rechazo hacia las personas de origen extranjero con respuestas como que no les agradan, que los echarían del país o no les caen bien
Estereotipos negativos: en este grupo hemos incluido todas aquellas respuestas que indican una opinión negativa acerca de las personas de origen extranjero. En este grupo están contenidos todos los estereotipos como que los magrebíes roban, venden drogas, causan peleas y problemas, huelen mal, se propasan con las chicas, etc.,
Asimilación: respuestas en las que los alumnos manifiestan su deseo de que las personas de origen extranjero se adapten a la cultura mayoritaria así como las opiniones acerca de su falta de integración (Deben adaptarse, no se integran, no siguen nuestras costumbres, que respeten la cultura, etc.)
Valoración y reconocimiento: se incluyen todas las opiniones positivas sobre el colectivo de origen extranjero y las posturas de reconocimiento hacia el otro (Tienen derecho, son como nosotros, son como todo el mundo, nos enseñan cosas, etc.)
Características personales: se recogen las respuestas en las que la opinión positiva o negativa del alumnado sobre el colectivo de origen extranjero está condicionada a diferentes factores (según la persona, algunos sí y otros no, etc.)
Tolerancia: casos en los que se manifiesta un posicionamiento tolerante hacia las personas de origen extranjero (si nos respetan..., si no crean conflictos..., si no traen problemas... si tienen todo en regla... etc.)
Sin opinión: esta categoría recoge todos los casos en los que el alumnado no se posiciona (no sé, no me importa, no pienso nada, etc.)

Antes de adentrarnos en la interpretación de los datos, cabe señalar que pese a que la pregunta es sobre la opinión de las personas extranjeras, en la categoría “Asimilación”, el alumnado no se ha limitado a la pregunta sino que va más allá y responde desde la perspectiva de la integración y propone situaciones condicionales que deberían seguir las personas magrebíes para que la opinión sobre ellos sea positiva. En cambio, en el resto de categorías la respuesta se ciñe al contenido de la pregunta.

1.1. Percepción sobre el colectivo magrebí

El primer dato que se evidencia de la lectura de las respuestas es que existen prejuicios e imágenes negativas sobre el colectivo de origen magrebí. Estos datos, aún habiendo pasado más de 19 años, coinciden con los del estudio realizado por el CIS²¹⁶ en el que, según la población encuestada, los árabes son “atrasados, crueles, vagos, etc.”, y no son “honrados ni fiables” (CIS, 1989: 112).

Los prejuicios asociados a la imagen de los magrebíes para algunos alumnos se relacionan con la delincuencia, las peleas, su poca capacidad de apertura, las drogas, etc. Parece que el colectivo que más prejuicios tiene sobre el colectivo magrebí es el nacional (Perfil 1.1 y 1.2: autóctono y español). Entre sus respuestas encontramos algunas tan fuertes como:

“Te despistas y te roban, te hacen tropezar y te silban y te van chillando “guapa” nunca sabes que te pueden decir o que te pueden hacer cualquier día me pueden violar”

“Que vuelvan a su país porque vienen aquí y nos sacan el trabajo y aumenta la delincuencia y las drogas”

“Que esta mal, lo rompen todo, y encima son marranos, hay cada vez más”

(Respuestas alumnado autóctono y español)

Estos datos confirman los señalados por Alegre en su ejercicio etnográfico en el que los autóctonos más contrarios a los jóvenes de origen marroquí son los que menos cuestionan los prejuicios interétnicos existentes y en cambio, constata que los jóvenes autóctonos más “moderados” relativizan con más facilidad estos prejuicios y apelan más a una imagen condicionada de la persona (Alegre, 2005).

Hemos detectado que la percepción sesgada sobre el colectivo magrebí no es exclusiva del alumnado. En el desarrollo de las entrevistas, descubrimos prejuicios de algunos agentes educativos sobre este colectivo. A continuación recogemos dos fragmentos que nos parecen ilustrativos de esta imagen negativa del alumnado magrebí:

“Has de tenir en compte que l'alumnat magribí és un altre món” (Asesora LIC)

“L'alumnat magrebí és força integrista però no tant com els pakistanesos. Ara, es nota molt la influència familiar i que molts d'ells i elles quan tornen de l'estiu venen radicalitzats amb la religió i les costums”

(Tutora de Aula d'Acollida)

Además, ciertos alumnos nacionales, no sólo argumentan sus opiniones desde la perspectiva del prejuicio, sino que también se posicionan en manifestaciones claras de rechazo hacia las personas de origen magrebí:

“No me gusta que vivan aquí. Muchas veces me da la sensación que estamos en otro país”

“Hace años pensaba que estaba bien que viniera gente a vivir aquí, pero ahora ya hay demasiados”

(Respuestas alumnado autóctono y español)

Sospechamos que este rechazo no es individual y aislado sino que a menudo, es una respuesta social y es que la construcción de la imagen negativa sobre la inmigración alentada por los medios de comunicación parece confirmar el peso que tiene sobre la forma como los jóvenes, sobre todo los autóctonos, ven la inmigración de personas de otros países (Barbosa, 2006; Solé 2001).

Si relacionamos estas respuestas con los datos analizados en el cuestionario sobre el conocimiento que

²¹⁶ Se trata del estudio número 1841 realizado en octubre de 1989 en el que se realizaron un total de 1070 entrevistas en Cataluña y 6919 en todo el estado Español

los alumnos nacionales tienen sobre los aspectos culturales magrebíes, no sorprende que haya un rechazo tan patente pues sólo el 3,2% de los alumnos nacionales dice tener un alto conocimiento y en cambio, el 82,6% indica tenerlo bajo. Esto nos hace pensar que tal vez los prejuicios y las imágenes negativas vienen potenciadas precisamente por la falta de conocimiento que se tiene del otro.

Un dato importante a tener en cuenta desde la perspectiva del alumnado nacional es que ciertas respuestas hablan de la necesidad de “asimilación” de los magrebíes a la cultura mayoritaria:

“Hay algunas que están atadas aquí pero otras no y mantienen las costumbres de su país”

“Deberían seguir nuestras costumbres”

“No se integran mucho con las cosas de aquí”

“No se esfuerzan por adaptarse a la forma de vida de aquí y que buscan problemas con los que viven aquí”

(Respuestas alumnado autóctono y español)

En una investigación del año 2004 (Navas y otros) se demostraba que los autóctonos planteaban mayores exigencias de renuncia al colectivo magrebí que a los subsaharianos²¹⁷ puesto que a éstos se les permitía que conserven parte de su cultura mientras que a los magrebíes, se les exigía el abandono de sus costumbres para adoptar las mayoritarias. Esto nos hace pensar que cierto alumnado autóctono quiere la asimilación de los magrebíes. Además, es curioso que en muchas de las respuestas en esta dirección hablen directamente de “adaptación”. Parece que para éstos, el esfuerzo por integrarse debe recaer sólo en el alumnado magrebí sin ellos poner nada de su parte. Hay que decir que esta necesidad de adaptación que señalan los alumnos no es exclusiva de éstos. Hemos encontrado ejemplos que dan indicios de la necesidad de adaptación del otro, también, en varios agentes educativos entrevistados:

“Qui arriba ha de fer un esforç per conèixer el lloc. Amb el tema de la llengua, no ajudem als joves immigrants si no els hi parlem català ja que llavors, són diferents a la resta. A més, em sembla una falta de respecte no aprendre les normes i costums del lloc ja que és la terra que acull”

(Coordinadora LIC de los Servicios Territoriales)

“Aposto per un centre on hi hagin unes normes comuns que siguin respectades per tothom ja que de lo contrari amb tantes diferències, és inviable la cohesió”

(Tutora de Aula d’Acollida)

Estas constataciones nos demuestran que ciertos esfuerzos desde la administración para impulsar algunas políticas públicas con materializaciones estratégicas en la dimensión educativa²¹⁸, a fin de promover la integración, entendida como proceso bidireccional que busca la cohesión social entre los jóvenes, fallan por algún lado si buena parte de los implicados en este proceso, no son capaces de ver que ellos también son parte activa en el proceso.

Analizando particularidades entre los alumnos catalanes y los españoles vemos que mientras que los primeros sitúan más respuestas en las categorías de “Estereotipos Negativos” y “Asimilación”, en los segundos, además de en estos dos mismos grupos, encontramos respuestas en “Características personales” (“depende”, “algunas bien otras mal”, “según”, etc.) y respuestas asociadas a imágenes positivas e incluso de reconocimiento, hacia las personas magrebíes:

“Los respeto porque ellos me respetaran a mi y no tengo ningún problema y siempre que hablo con ellos aprendo cosas nuevas”

²¹⁷ En esta investigación titulada “Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería” trabajaron con dos muestras de colectivos extranjeros.

²¹⁸ En el primer capítulo teórico abordamos ampliamente las Políticas de Integración en España en las que se recogen las líneas estratégicas de las políticas en el ámbito de la educación.

“Está bien que vivan aquí y podemos saber más cosas sobre su cultura”... “Pues que sí han venido aquí a vivir ha tenido que ser muy difícil y les tenemos que ayudar”

(Respuestas alumnado español)

Hemos analizado la tipología de alumnos que responde a esta categoría y hemos encontrado que la mayoría de ellos son hijos de personas extranjeras o bien que han nacido en algún país extranjero y que llevan mucho tiempo residiendo en Cataluña. Puede que el hecho de que estos jóvenes tengan una herencia cultural externa, les haga más sensibles a la diversidad y sobre todo, a los esfuerzos que los inmigrantes tienen que realizar para establecerse en un nuevo lugar.

Por lo que respecta al colectivo de jóvenes latinos, vemos que son los que menos prejuicios e imágenes negativas tienen sobre los magrebíes y los que más valoración y reconocimiento presentan:

“Que son iguales que todas”

“Son personas como todos”

“Que son como cualquier otro”

“Que son buenas personas y que tienen una religión diferente a la nuestra y son personas como todos”

“Pienso que tienen el mismo derecho que todas las personas”

(Respuestas alumnado latinoamericano)

No obstante, hay algunos de ellos que hablan de la necesidad de “asimilación” de las personas magrebíes. Aunque no podemos afirmarlo, parece notarse como si para estos alumnos latinos, fuese más fácil “integrarse” (desde una perspectiva asimilativa) que para los magrebíes y como si además, fuese necesario hacerlo:

“Tienen que cambiar sus costumbres”

“Si quieren mejorar; tienen que integrarse en la cultura, etc.”

(Respuestas alumnado latinoamericano)

También hay latinos que presentan respuestas en la categoría “Características personales” y que creen que su opinión al respecto está condicionada al magrebí del que se hable:

“Hay de todo. Algunas te dan lástima porque quiere mejorar su nivel de vida y no pueden porque son discriminadas. Otros me dan rabia porque vienen aquí a intentar convertir las costumbres y no respetan nada y le sacan el trabajo a la gente que intenta progresar”

(Respuestas alumno latinoamericano)

Por lo que respecta a los jóvenes de “Otros Países” (Perfil 1.4), parece que hay tendencia al rechazo de los nacionales e incluso a opiniones ciertamente racistas que, sorprenden. Recordemos que en este colectivo están los alumnos africanos, los asiáticos y los del resto de Europa siendo que la mayoría de ellos, son de Europa del Este. Algunos de estos alumnos, además de apoyar sus opiniones en prejuicios, muestran una actitud francamente racista:

“Son unos hijos de puta, todo aquel que no sea blanco”

“Que como viven dan asco”

“La que vive aquí, no está mal, pero si vas a fondo ya verás que malos son”

(Respuestas alumnado de otros países)

No obstante, también hay respuestas “Tolerantes”, otras que creen que depende de la persona y respuestas en la categoría “Valoración y reconocimiento”:

“Mientras se porten bien y no creen problemas yo no tengo ningún inconveniente”

niente, que vivan aquí, son personas como nosotros”
“Depende de las personas, algunas me caen bien y otras no”
“Pienso que son gente como nosotros y no hay que diferenciarlos”
“Son buenas personas”
“Que vienen para mejorar las vidas que tienen y sacarse un buen oficio”
(Respuestas alumnado de otros países)

Aunque reconocemos ciertos matices en función del origen, destacamos que existen prejuicios asociados a la imagen de los magrebíes. No tenemos suficiente información como para valorar el porqué de este hecho pero pensamos que las causas generadoras de los prejuicios son muchas y muy complejas así que aquí sólo nos limitamos a apuntar que tal vez sería interesante profundizar en este fenómeno.

1.2. Percepción sobre otros colectivos extranjeros

En cuanto a lo que piensan los jóvenes acerca de las personas de otras procedencias distintas a la magrebí, vemos que cambian bastante sus opiniones. Para empezar, el alumnado (independientemente del origen), en general, muestra una opinión más positiva que cuando opinan sobre las personas de origen magrebí. Son pocos los casos que podríamos colocar en las categorías de “Rechazo” y “Estereotipos negativos” y en cambio hay muchas argumentaciones (muchas más que cuando opinan sobre las personas magrebíes) de “Valoración y reconocimiento”. Hay ciertas particularidades en función del colectivo que analicemos. Por ejemplo, en el caso de los nacionales, pese a que muchos de ellos responden con una opinión muy positiva e incluso, en muchos casos, desde un reconocimiento (“*A mí personalmente me gusta mucho ver personas de otros países en mi pueblo y considero que puede ser muy interesante*”), todavía hay algunos de ellos que anteponen la necesidad de “asimilación” de los colectivos de origen extranjero:

“Que se acostumbre de nuestra vida”
“Tendrían que intentar adaptarse a las costumbres de aquí”
“Ellos no hacen nada para mejorar y estar bien integrados”
“Que no se adaptan a nuestras costumbres y se casan con los españoles para conseguir papeles”
(Respuestas alumnado autóctono y español)

Para este grupo de jóvenes nacionales, parece que el problema con la inmigración es una cuestión que está más allá del lugar de procedencia y que pasa por la necesidad de que el que llega, se “acostumbre” a lo mayoritario. Asimismo, hay alumnos nacionales, en especial los españoles (Perfil 1.2), cuya opinión acerca de las personas de origen extranjero no magrebíes, no es ni buena ni mala sino que depende de la persona y del colectivo- este conjunto de respuestas lo hemos colocado en la familia de “Características personales”.

Los que tienen una opinión más positiva de las personas de otras procedencias son los latinos (Perfil 1.3). Si tenemos en cuenta que de los 447 alumnos extranjeros no magrebíes el 60,1% son latinoamericanos, no parece de extrañar que muchos de ellos presenten una opinión positiva del colectivo extranjero no magrebí. De hecho, en muchas de sus respuestas, hablan en primera persona y opinan de sí mismos:

“Que así como hay mucha gente de tantos países de Europa, también pueden estar los latinoamericanos todos tenemos derecho”
“Yo creo que son como todos porque yo soy latinoamericano y no me diferencio en nada de las demás personas aunque tengo una comida diferente”
“Son personas que buscan oportunidades”
(Respuestas alumnado latinoamericano)

El otro colectivo extranjero; el configurado por el alumnado asiático, europeo y africano (Perfil 1.4),

tiene una opinión general muy positiva y muchos de ellos también hablan en primera persona y opinan sobre su propia procedencia y otros muestran una actitud de reconocimiento:

“Como yo soy de China, yo creo que nosotros trabajamos mucho. Hacemos lo que no quieren y cobramos poco porque desde China eso es injusto tiene que ser todo lo mismo”

“Me parece bien que vengan aquí. La inmigración no es una cosa mala es una cosa necesaria y que tarde o temprano ha de pasar”

“Que nos proporcionan cultura de sus orígenes”

(Respuestas alumnado de otros países)

Una vez analizadas las respuestas de los jóvenes sobre lo que piensan de las personas de origen extranjero vemos que existe un grupo (en especial nacional) con cierto prejuicio hacia las personas de origen magrebí y una tendencia a la aceptación del resto de colectivos.

Estos datos parecen demostrar que las distancias entre colectivos encuentran su sentido en marcas visibles utilizadas como criterios de identificación (Alegre, 2005: 371). De aquí que el colectivo magrebí, siendo el mayoritario y además, el culturalmente más lejano, es en el que se evidencian los efectos del contacto intercultural y por ello, sobre el que se materializan más cantidad de prejuicios.

Pese a que no disponemos de suficiente información para conocer las causas profundas de la opinión negativa de algunos jóvenes sobre las personas magrebíes, sabemos que la principal peculiaridad del colectivo magrebí, es que se les considera “los más distintos”. Según Ramírez (2004), el problema de la integración de los marroquíes se debe a que Europa se ha constituido en oposición al Islam. El inmigrante marroquí despierta los fantasmas de las antiguas colonias (Francia y España) tras sus casi ocho siglos de dominio árabe. España, se ha forjado desde 1492, en oposición a ese mundo y esto, en nuestra opinión, es lo que pesa como una losa y lo que hace que este colectivo sea peor considerado y que se herede este prejuicio histórico hasta llegar a los más jóvenes. A este hecho se suma que gran parte de la desconfianza hacia los magrebíes se debe a que muchos musulmanes no son buenos representantes de su religión y acaban dañando al colectivo (Mohamed Halhul²¹⁹).

En España se ha ido creando un clima hostil hacia la inmigración magrebí y de los países musulmanes en general y este clima no se ha creado por sí mismo, se ha propiciado incluso desde los medios de comunicación y es que vivimos en una sociedad cada vez más anestesiada, con un incremento del miedo a lo desconocido, que se alimenta desde la esfera pública y es que todos estamos curvados por los miedos.

2. Percepción del alumnado magrebí sobre la opinión de la sociedad hacia su colectivo

A continuación, una vez analizada la opinión que los alumnos no magrebíes tienen sobre las personas extranjeras y desde la perspectiva de nuestra definición de integración que exige de la implicación de dos partes en el proceso, queremos **conocer la opinión de los jóvenes de origen magrebí sobre la imagen que la sociedad local tiene de ellos**. Para ello analizamos el contenido de la siguiente pregunta abierta de la modalidad B del cuestionario:

²¹⁹ Ángeles Ramírez; antropóloga y profesora de la Universidad Autónoma y Mohamed Halhoul; miembro portavoz del Consejo Islámico y Cultural de Cataluña desde su fundación (2000). Recogemos sus declaraciones sobre la integración del colectivo marroquí de un artículo de Griseri, titulado “Un proyecto Europeo. La integración de los musulmanes. El ombligo del mundo está en Turín” en la Sección Internacional de “El País” el 14 de febrero del 2004 (Pág. 8).

¿Qué te parece que piensan las personas de aquí sobre las personas magrebíes?

Las categorías extraídas de las respuestas del alumnado de esta pregunta son:

Tabla 8.2: Categorías pregunta 19d (Modalidad B)

<p>Visión estereotipada racista: respuestas en las que los magrebíes creen que las personas de aquí tienen una imagen negativa por diferentes causas (terroristas, no se puede confiar, roban, malos, etc.). También se recogen las respuestas en las que los magrebíes creen que las personas de aquí son racistas con ellos (son racistas, nos discriminan por nuestra cultura, etc.)</p>
<p>Tolerancia: los magrebíes creen que las personas de aquí aceptan a los magrebíes (nos aceptan, se han acostumbrado, son buenos, etc.)</p>
<p>Características personales: los encuestados creen que la opinión de las personas de aquí sobre los magrebíes depende de la persona de aquí y/o de la Magreb</p>
<p>Sin opinión: en esta categoría se contemplan las respuestas en las que los encuestados manifiestan no saber y las que no responden a la pregunta o no tienen sentido</p>

En el año 2003, un estudio dirigido por Freixa sobre el grado de integración de los inmigrantes en la provincia de Barcelona, mostraba que el colectivo de inmigrantes que manifiestan haberse sentido más discriminados es el que proviene del Norte de África²²⁰. A partir de las respuestas de la juventud magrebí a esta pregunta, podemos detectar cual es el sentimiento de estos jóvenes (exclusión o inclusión) e identificar si hay elementos contextuales que influyen en que se desarrollen estos sentimientos de inclusión o exclusión.

Gran parte del alumnado magrebí, cree que la opinión generalizada de la sociedad hacia ellos es negativa. No hemos encontrado muchas diferencias significativas entre los jóvenes magrebíes que llevan más tiempo viviendo en Cataluña y los que llevan menos tiempo (entre el Perfil 15 y 1.6):

“Que somos raros y terroristas”
“No lo sé pero siempre tengo la impresión de que no causan buena impresión”
“Que parecen unos animales que tienen que ir a su país”, “Piensan mal”
“Que son unos cabrones que vienen a robar el sitio de trabajo”
“Que se piensan que vienen a conquistar España”
“Cosas malas”
 (Respuestas alumnado magrebí)

Además creen que hay muchas personas de aquí que son racistas y que discriminan a las personas de origen magrebí por el mero hecho de ser magrebíes. Estas opiniones coinciden con las encontradas en la investigación del colectivo IOÉ de 1992²²¹, en la que se indicaba que, según los mismos interesados, hay discriminación y que esta se ejerce contra los extranjeros (aunque no sobre todos ni de la misma manera). Según este trabajo, la mitad de los encuestados (africanos, latinoamericanos y filipinos) afirmaba que la población autóctona discriminaba en razón de la etnia del extranjero, pero también por el solo

²²⁰ En este estudio señalaba que el perfil del inmigrante que se ha sentido discriminado era preferentemente de género masculino, alrededor de los 30 años, procedente del Norte de África, con dos años de residencia en Cataluña, que ha cursado estudios secundarios y reside en el Barcelonés. Convive en el sí de una familia nuclear o con otras personas, entiende con dificultades el catalán y no lo habla ni lo escribe. En cambio, entiende el castellano; lo habla y lo escribe correctamente. En cuanto a la documentación de residencia; tienen permiso de residencia permanente o temporal y en menor grado se encuentran en situación irregular. (Freixa, 2003: 67).

²²¹ En el marco de la investigación más amplia *La Immigració Estrangera a Catalunya* se preguntaban sobre el trato que reciben los inmigrantes económicos en Cataluña.

hecho de serlo; es decir, percibía indicios de racismo y xenofobia. Además, se encontró que hay un aumento de discriminación y los más afectados eran los marroquíes con respecto al resto de colectivos extranjeros²²² (Colectivo IOÉ, 1992: 110). Otro trabajo en el que se reitera la percepción de racismo y xenofobia por parte de extranjeros, en este caso de jóvenes, lo encontramos en Torradella y Tejero (2005) que muestran que casi todos los jóvenes que formaron parte de su investigación, habían vivido episodios de discriminación, prejuicios y violencia a causa de su origen en diferentes situaciones, por ejemplo, al entrar en una tienda, al buscar trabajo, para cursar una asignatura o, simplemente, al pasear por la calle.

Por otro lado, son pocos alumnos los que creen que la sociedad tiene una buena imagen de ellos. En cambio, otros alumnos creen que la opinión sobre ellos depende de la persona que lo juzgue y del magrebí sobre el que se hable. Piensan que hay gente que es racista y que prejuzga a los magrebíes única y exclusivamente por su lugar de origen y por su diferencia, pero otros piensan positivamente sobre los magrebíes:

“Los hay que piensan de una manera buena y otros no tanto”
“Que algunos tienen que volver a su país y que algunos que está bien que estemos aquí”
“Algunos piensan bien, pero otros los odian”
 (Respuestas alumnado magrebí)

El alumnado de origen magrebí, en general, es consciente que existe cierta discriminación hacia ellos por su condición magrebí pero también hay una tendencia de ver con buenos ojos la opinión que se tiene de ellos y anteponen su vivencia personal y manifiestan que la opinión sobre terceros está condicionada por la persona que opine.

2.1. Contraste entre la opinión real y la percibida

Para cerrar el análisis de esta dimensión, nos parece interesante retomar la opinión del alumnado nacional sobre el colectivo magrebí (pregunta 20a de la modalidad A) y compararla con la percepción de los propios magrebíes para ver si la imagen real y la imagen percibida coinciden.

Tabla 8.3: Análisis comparativo opinión sobre los magrebíes y percepción de los magrebíes

Imagen real (opinión nacionales)	Imagen percibida (opinión magrebí)
Rechazo	Visión estereotipada racista
Estereotipos negativos	
Asimilación	
Características personales	Características personales
Tolerancia	Tolerancia

Hay una gran coincidencia entre la imagen que generan los magrebíes en los alumnos nacionales y la que ellos reciben. Veíamos que el colectivo sobre el que recaen más prejuicios e imágenes negativas es el magrebí y que los prejuicios asociados a la imagen de los magrebíes se relacionan con la delincuencia, las peleas, su poca capacidad de apertura, las drogas, etc. Muchos alumnos nacionales se posicionan en manifestaciones claras de rechazo hacia las personas de origen magrebí. Parece pues que los magrebíes son conscientes de este tipo de imágenes negativas que se les asocia.

También hay coincidencia en la categoría de “Características personales” así que parece que tanto la opinión de los nacionales sobre los magrebíes y la que éstos creen que tienen de ellos, no es ni buena ni mala sino que depende de la personas. Igualmente se produce coincidencia en la categoría “Tolerancia”. Como veíamos en el capítulo anterior, la actitud mayoritaria que manifiestan los jóvenes con respecto a la convivencia con personas de otras culturas es la de tolerar al otro. En este caso parece que algunos

²²² El resto de colectivos eran africanos, latinoamericanos y filipinos.

magrebíes son conscientes que se les tolera que es muy diferente de que se les reconozca!

En la única categoría que no coinciden es en la “Asimilación” (¡la falta de ella claro!) pero no es extraño que así sea pues, como exponemos al pie de la Tabla 8.1, los jóvenes no magrebíes que responden en esta categoría no se limitan a la pregunta formulada (¿qué piensas sobre las personas extranjeras que viven aquí?) sino que responden desde la integración. En cambio, en las respuestas del alumnado magrebí, no hay respuestas desde una situación condicional.

Que se de esta coincidencia entre la imagen real y la percibida confirma que la realidad es la que es y que existe poca simpatía de las personas nacionales hacia las personas de origen magrebí y que además, éstos, son conscientes de ello.

3. Percepciones sobre el trato de la sociedad a la inmigración

Además de las opiniones sobre el colectivo extranjero, queremos **conocer el tipo de trato que los jóvenes no magrebíes creen que merecen los de origen extranjero**. De nuevo, analizaremos un conjunto de opiniones que los jóvenes no magrebíes (Perfiles 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4) tienen desde las preguntas abiertas 21a y 21b de la modalidad de cuestionario A:

¿Cómo te parece que actúa la sociedad con las personas magrebíes?

¿Cómo te parece que actúa la sociedad con las personas que vienen aquí de otros países?

Al igual que hemos hecho para las preguntas 20 a y b, el contenido de las respuestas de estas dos preguntas se analizan a partir de un mismo sistema de categorías puesto que ambas tratan el mismo tema pero respecto a dos colectivos (magrebíes y el resto de procedencias). Además, el hecho de analizarlas conjuntamente nos permite establecer comparaciones y detectar si el alumnado encuestado percibe o no diferencias en el trato que la sociedad otorga a diferentes colectivos.

Una vez leídas detenidamente el conjunto de respuestas que disponemos de estas dos preguntas, hemos extraído un grupo de categorías comunes a ambas preguntas y una exclusiva para la 21 b. Las categorías que se repiten en ambas preguntas son las siguientes:

Tabla 8.4: Categorías preguntas 21 a y b (Modalidad A)

Actitud negativa: los jóvenes responden que el trato que reciben los magrebíes es negativo y expresan rechazo social, visión estereotipada o racista

- **Actitud negativa descriptiva:** expresan un situación que les parece detectar en la sociedad
- **Actitud negativa con convicción:** describen la situación de mal trato hacia las personas magrebíes y expresan su conformidad
- **Actitud negativa autocrítica:** respuestas que dicen que el trato que reciben los magrebíes es negativo pero no están conformes con la situación

Actitud positiva²²³: respuestas en las que los jóvenes señalan que se trata correctamente a los magrebíes

²²³ En el caso de la pregunta 21 b, en la categoría “Actitud positiva”, hemos añadido las respuestas en las que los encuestados indican que al alumnado de otras procedencias extranjeras no magrebíes, se les trata mejor que a los magrebíes.

Equidad: las respuestas indican que el trato que reciben los magrebíes es igual que el que recibe el resto de personas
Discriminación positiva: el trato que reciben es bueno o normal y además, no están conforme en que así sea
Características personales: expresan que el trato recibido está en función de la persona que lo recibe y del que emite el trato
Sin opinión: se contemplan las respuestas en las que los encuestados manifiestan no saber, las que se muestran indiferentes y las que no responden a la pregunta o no tiene sentido la respuesta

En términos generales, podemos avanzar que hay una opinión generalizada de que el colectivo magrebí se lleva la peor parte en el trato que recibe de la sociedad. Muchas de las respuestas las podemos situar en la categoría “Actitud negativa” y además, muchas de ellas se concentran en la subcategoría “Actitud negativa con convicción”. Si a esto le sumamos que un buen número de respuestas se encuentran en la opción “Discriminación positiva”, podemos pensar que en general, la opinión sobre el trato que reciben los magrebíes de la sociedad no es para nada positiva. En este sentido, sirve para confirmar esta sospecha el siguiente fragmento de entrevista:

“No crec que hi hagi molta guerra entre els alumnes però si que és cert que l'alumnat magrebí és el que té més mal nom al centre entre els companys ja que ells són molt batalladors i planten cara i axó no es rep bé”
(Tutor de Aula d’Acollida)

3.1. Opinión sobre el trato de la sociedad al colectivo magrebí

Analizando las respuestas por colectivos vemos que el que cree que peor se trata a los magrebíes es el latino (Perfil 1.3) pero en este caso, se limitan a describir una realidad y no especifican su acuerdo o desacuerdo:

“Hay bastante racismo hacia esta gente”
“Un poco mal porque de repente les tratan de criminal”
“Muy mal ya que no los respetan”
“Mal. Falta que los envíen a campos de concentración”
“La mayoría de la sociedad son unos racistas y los joden”
(Respuesta alumnado latinoamericano)

Ciertos alumnos latinos, creen que el trato que reciben las personas de origen magrebíes está muy condicionado a las características personales de los magrebíes y son pocos los que se posicionan favorables a que este trato negativo es justo.

El alumnado de “Otros Países” (Perfil 1.4) en cambio, es por un lado, el que más respuestas suma en la categoría “Sin opinión” y por el otro, el colectivo que más cree que los magrebíes reciben un buen trato. Algunas de las respuestas de este alumnado además, indican que los magrebíes reciben un trato incluso mejor que el que las personas autóctonas (discriminación positiva):

“La sociedad actúa bien con las personas magrebíes”
“Algunos respetan más a magrebíes que a los catalanes”
“En un principio creo que están mejor aceptados que los de aquí, pero no todas las personas son iguales”
(Respuesta alumnado de otros países)

Por lo que respecta al alumnado nacional (Perfil 1.1 y 1.2), vemos que muchos de ellos sitúan su respuesta en la categoría “Actitud negativa” y algunos, están de acuerdo con que los magrebíes reciban un

mal trato. En muchas de estas afirmaciones, se sigue insistiendo en la necesidad de asimilación. Para ellos, el hecho que se les trate mal es justo porque no están “acostumbrados” y si quieren permanecer aquí, deben adaptarse. Creemos que estas manifestaciones asimilativas, como señalábamos anteriormente, no son meros hechos puntuales de ciertos individuos sino que esconden una demanda social colectiva. Como dice Nair (2001), si bien a título individual no hay mucha gente que se atreva a reclamar cara a cara la asimilación del que llega, lo cierto es que la sociedad, toda sociedad, incluso aquellas personas que se consideran tolerantes, actúan de este modo y está implícito en sus discursos que la idea de que si se quiere vivir normalmente con los demás, se deben tener rasgos comunes con ellos (Nair, 2001: 24-25):

“Como se lo merecen. Los que no tenga papeles que se vaya de nuestro país. No tenemos sitio para todos, que se busquen otro sitio”

“No sé, demasiado duros con ellos, porque tendrían que adaptarse a nuestras costumbres”

“Como se lo merecen, porque cuando vienen no trabajan ni se esfuerzan ni hace nada para integrarse”

(Respuesta alumnado autóctono y español)

Además de estas respuestas ciertos nacionales opinan que el trato que reciben los magrebíes es demasiado bueno y que incluso reciben más ayudas y soporte que ellos mismos. Creen que existe una discriminación positiva hacia este colectivo y se manifiestan contrariamente en desacuerdo en que así sea:

“Llegan ayudas y a los españoles no les dan nada, que se vayan a su país”

“Les dan demasiadas ayudas para lo poco que dan ellos a la gente española”

“Les dan las ayudas necesarias y muy pocas a los de este país”

“Se lo regalan todo, pero hay muchas personas españolas que no reciben tantas ayudas”

(Respuesta alumnado autóctono y español)

La idea reiterada de que los magrebíes han venido para restar y no para sumar está muy presente en las opiniones de estos jóvenes y es ciertamente contraria a la que demostrábamos en el primer capítulo de la aportación teórica cuando decíamos que los datos de la Seguridad Social muestran que los inmigrantes exteriores (los de fuera de la UE) se concentran en los sectores de la agricultura, la construcción, la hostelería y el servicio doméstico y que la competencia laboral entre autóctonos e inmigrados, aunque existe, es bastante escasa. Se puede afirmar que la inmigración favorece el desarrollo de determinados sectores y con ello la creación también de puestos de trabajo para autóctonos²²⁴.

3.2. Opinión sobre el trato de la sociedad a otros colectivos extranjeros

Por lo que respecta a la opinión de los colectivos no magrebíes sobre como creen que actúa la sociedad con las personas del resto de procedencias, vemos que las opiniones cambian considerablemente y pasamos de situar la mayoría de las respuestas sobre los magrebíes en las categorías que señalan actitudes negativas a situarlas en las categorías “Características personales” y “Actitud positiva”. Que muchas de las respuestas, independientemente del colectivo, se encuentren en “Características personales” parece lógico puesto que al tratarse de una pregunta que se refiere a muchos colectivos, es normal que los encuestados respondan diciendo que el trato que se da depende tanto del país de procedencia de las personas como de la persona que actúa.

Otra particularidad de esta pregunta es que parte del alumnado extranjero (Perfil 1.3) responde en pri-

²²⁴ Cabe reconocer que el panorama no es tan simple y que la crisis económica actual afecta al empleo de todos los trabajadores pero en especial a los colectivos extranjeros afectados también por el tipo de desarrollo por el que ha apostado España en el sector de servicios y la construcción.

mera persona y parece proyectar como se sienten tratados por la sociedad. Desde esta perspectiva, muchos de los latinos creen que en general son bien tratados y muchos otros creen que depende de la persona que emita el trato:

“Actúan bien”

“Pues actúa bien, en muchas de las actividades del pueblo intervienen personas de otros países”

“Sí, las ayudan a las personas”

“Algunas personas les gustan que lleguen personas de otros países y conocer otras culturas pero hay otras que no”

“Algunas nos aceptan pero otras no quieren”

“Depende del país se nota que la gente los tienen clasificados depende del sitio del que seas les caes mejor o peor”

(Respuesta alumnado latinoamericano)

Por lo que respecta a los de “Otro Países” (Perfil 1.4) de nuevo encontramos muchas respuestas en la categoría “Sin opinión”, otras consideran que el trato general que reciben las personas de origen extranjero es positivo y otras creen, como en el caso de los latinos, que depende de la persona:

“Me parece que las personas de otros países consiguen integrarse en esta sociedad que les acepta tal y como son”

“Bien la mayoría de gente nos trata bien pero una pequeña proporción los trata mal”

“Muchas veces las acoge y otras veces las margina”

“Al principio hacen diferencia pero después ya no”

(Respuesta alumnado de otros países)

El alumnado nacional presenta una tendencia de respuesta bastante parecida al extranjero. En general creen que el trato que reciben las personas de otras procedencias depende de la persona y del país de origen y que el trato que reciben es adecuado e incluso mejor que el que reciben las personas magrebíes. En algunas de estas respuestas parece que el hecho de que sean mejor tratados las personas de otras procedencias que las magrebíes se debe a que las primeras se “notan menos” por el hecho de que la distancia cultural, con muchas de ellas, no es tan lejana como con los magrebíes. Así pues, sobresale de nuevo la idea de la asimilación como pieza fundamental para la integración:

“Bastante bien en la mayoría de países, pero hay otros países en que cuesta más ser admitido. Los de Europa son los más aceptados”

“Depende de qué países sean”

“Actúan bien porque dan ayudas a la gente extranjera”

“Bien, intentan ayudarles a que se adapten”

“Creo que estos se integran mejor gracias ya que su cultura se parece a la nuestra”

“Muy bien, mejor que con los de origen magrebí”

“Normalmente son más comprensivos con la gente de otros países, que con los magrebíes”

(Respuesta alumnado autóctono y español)

Teniendo en cuenta la perspectiva de la integración, y vistos los datos que nos dan indicadores sobre la percepción social de la inmigración, aunque no partimos de cero, no estamos ante un panorama muy alentador.

De los datos analizados surge una idea fundamental y es que existe un imaginario colectivo negativo de las personas de origen magrebí y cierta aceptación de las personas del resto de procedencias. Como exponíamos en el primer capítulo del marco teórico, uno de los elementos que más preocupan del fenómeno de la inmigración en España es el gran prejuicio que existe con la inmigración. Desde nuestro

punto de vista, creemos que en nuestro contexto, podemos hablar de racismo. De un racismo que funciona gracias al desconocimiento y es que cuando uno no conoce, no juzga, sino que prejuzga (Naïr, 2001: 65).

El problema del prejuicio es grave porque lo heredan las nuevas generaciones nacionales con respecto a las poblaciones de origen extranjero y son víctimas de ello las nuevas generaciones de hijos de inmigrantes. Es cierto que la mayoría de los hijos de inmigrantes de nuestro estudio, como veíamos en el sexto capítulo, ha venido a nuestro contexto algún tiempo después de que sus padres se instalaran pero no por esto son menos “de aquí” y tienen tanto derecho a permanecer como los demás y, sobretodo, tienen derecho y tenemos el deber de tratarlos dignamente y no hacerles sentir que no son de los “nuestros”.

Debemos cambiar las actitudes ante la inmigración y favorecer la cohesión social entre todos los integrantes de una sociedad independientemente de su origen. Para ello, desde nuestro punto de vista, creemos que hay que apostar por políticas basadas en el pragmatismo y la generosidad como las practicadas desde la administración de Jean-Claude Gaudin²²⁵. Se habla de la vía marsellesa para la integración puesto que los inmigrantes, pese a sus múltiples problemas, se sienten representados en las administraciones, y no sólo mediante cargos electos, sino también en el funcionariado (el 20% del funcionariado marsellés es de orígenes extranjero; una cifra cinco veces superior a la media francesa). No obstante, el éxito de Marsella, no se basa en fórmulas mágicas sino en apoyar a las asociaciones que trabajan con los inmigrantes y en reclamar el otorgar la nacionalidad francesa a las personas que viven en Marsella y se sienten franceses independientemente de su origen. Aquí tenemos un ejemplo positivo que, desde nuestro punto de vista, habría que seguir.

4. Dimensiones clave de la integración

En este apartado nos proponemos conocer la opinión del alumnado sobre la integración. Para ello analizamos la autopercepción de la integración y la percepción de la integración de terceros. Ambos aspectos los desarrollamos desde dos perspectivas complementarias. Por un lado analizamos cualitativamente las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario que se refieren a estas dos dimensiones y, por el otro, desarrollamos un estudio exploratorio de los datos desde la técnica de los árboles de clasificación (AC). A partir de estos análisis, pretendemos caracterizar algunos de los elementos básicos del fenómeno de la integración desde la opinión de los jóvenes. Mediante esta técnica de clasificación se ordenan los participantes del estudio en grupos que difieren respecto a una variable, por ejemplo: sentirse integrado. Mediante diferentes índices y procedimientos estadísticos se determina la división más discriminante en un primer nivel (qué grupos tienen diferencias respecto a su sentimiento de integración) de entre las variables seleccionadas, y se sigue el mismo proceso a más niveles, dividiendo a los sujetos en más subgrupos, ramificando los grupos como si de un árbol se tratara. En resumen, obtendremos la valiosa información sobre qué probabilidad tendrá un sujeto de sentirse integrado, si se dan una serie de circunstancias o elementos clave para la integración (que surgen de las diferentes ramificaciones mediante la técnica de minería de datos de árboles de clasificación).

Específicamente aplicamos esta técnica en dos análisis distintos: considerando la variable “*sentimiento de integración con el entorno*” (Autopercepción de la integración), y considerando la variable “*valoración de la integración magreb*” (Heteropercepción de la integración). En un primer momento es de gran importancia analizar los elementos clave que se encuentran bajo el sentirse integrado en nuestra sociedad y, posteriormente, también es de gran importancia la mirada de los y las jóvenes sobre si ciertos

²²⁵ Alcalde de Marsella desde 1995. Marsella fue una de las pocas ciudades en la que no se produjeron altercados (quema de coches) en noviembre de 2005 pese a ser una de las ciudades de Francia con mayor porcentaje de habitantes extranjeros (la mayoría del Magreb. 100.000 personas de 800.000 no son ciudadanos franceses pese a tener en Francia buena parte de sus raíces).

colectivos están o no integrados. A continuación, presentamos los resultados de estos análisis respectivamente en los apartados 4.1 y 4.2.

4.1. Autopercepción de la integración

En este apartado tratamos de **contrastar la percepción sobre el propio estado de integración entre los jóvenes de origen magrebí y el resto**. Para abordar esta cuestión en primer lugar, recordamos que los datos cuantitativos presentados en el sexto capítulo, nos decían que casi todo el alumnado, independientemente de su origen, se siente integrado (83,2% del total; el 95,1% de los alumnos de la modalidad A y el 80,5% de la B) y sólo 120 alumnos no se sienten integrados, muy pocos opinan que “Depende” y menos aún no saben qué opinar. De aquí podemos decir que, en general, estamos ante una muestra cuya autopercepción de la integración es muy positiva.

Partiendo de aquí, analizamos las variables relevantes para la autopercepción de la integración desde la técnica de árboles de clasificación. El análisis de AC nos va a permitir reconocer las variables que aparecen como relevantes para que los alumnos se sientan integrados y por eso tomamos como variable dependiente la variable del cuestionario el “*sentimiento de integración con el entorno*” (Autopercepción de la integración) y los indicadores de la tabla de especificaciones del cuestionario como variables independientes. Concretamente, se han realizado diversos análisis, en función del grupo de elementos a analizar respecto a la integración:

- Ciudadanía como estatus
- Competencias ciudadanas
- Participación y convivencia
- Identidad cívico- cultural

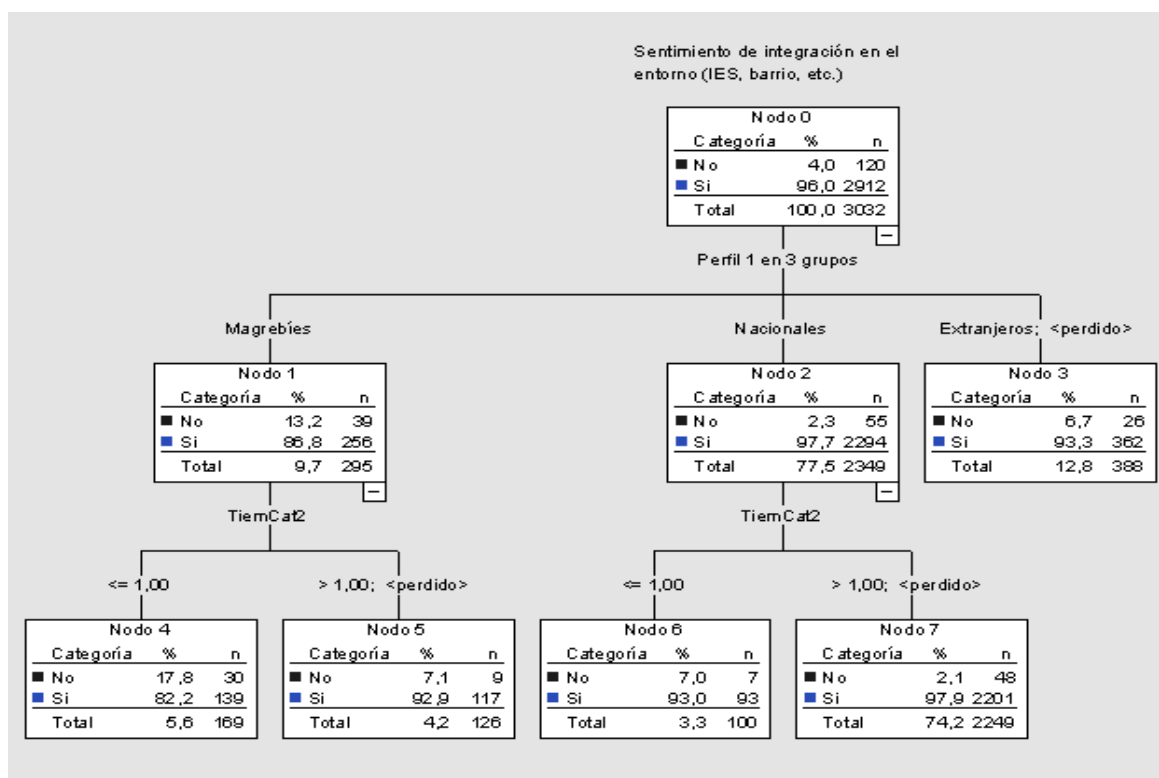
Las variables independientes son específicas para cada árbol realizado (las propias de cada uno de los cinco indicadores anteriores)²²⁶. Como hemos visto en la aportación teórica, los procesos de integración pasan por el desarrollo de la ciudadanía y por eso las dimensiones que relacionamos para estas operaciones son la ciudadanía como status, las competencias ciudadanas, la participación y la convivencia y la identidad cívico- cultural.

No obstante, antes de entrar en cada uno de estos cinco elementos, hemos analizado qué variables de identificación (del cuestionario) son relevantes para sentirse integrado²²⁷ tal como representamos en la figura 8.1.

²²⁶ Para ver todos los resultados completos ir al Anexo 8.2: Resultados SPSS árboles de clasificación para la autopercepción de la integración.

²²⁷ En esta operación, como en todas las que siguen, se ha tomado la decisión de incluir unas variables y de omitir otras, fruto de la información obtenida del análisis cuantitativo inicial. Así, algunas variables del cuestionario, no aparecen en el conjunto de estas operaciones por ser variables que no son relevantes para el elemento valorado.

Figura 8.1: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y los datos de identificación



El hecho de que gran parte de los participantes se sientan integrados en su entorno, tal como ya relatamos anteriormente, muestra una gran probabilidad de sentirse integrado en general. Concretamente, sólo hay un 4% de probabilidad de no sentirse integrado. Aunque estos datos presentan diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0,05$) en función de algunas variables contextuales como el origen de los jóvenes y el tiempo de residencia en Cataluña”.

Parece ser que la variable que mayor saturación tiene de estas diferencias en la autopercepción de la integración es el origen. Esta variable contiene tres categorías: Magrebíes (los asentados y los nuevos magrebíes), Nacionales (autóctonos y españoles) y Extranjeros (latinos, resto de Europa, africanos y asiáticos). Como vemos en la Figura 8.1, el alumnado que tiene más probabilidad de sentirse integrado es el nacional (97,7%), el siguiente, el extranjero no magrebí y el que menos probabilidades tiene, es el magrebí (86,8%).

Además de esta diferencia entre magrebíes y nacionales; surgen nuevas diferenciaciones si consideramos también el tiempo de residencia en Cataluña. Dentro de los dos grupos (magrebíes y nacionales) se da un siguiente nivel de división con la variable del tiempo de residencia en Cataluña, en la que se separa entre los alumnos que hace menos de 10 años y los de más de 10 años que residen en Cataluña²²⁸. Así, entre los alumnos nacionales, los que tienen más probabilidades de sentirse integrados son los que hace más de 10 años que residen en Cataluña. Si tenemos en cuenta que dentro de los alumnos nacionales están los autóctonos (nacidos en Cataluña y de padre y madre catalanes) y los españoles (nacidos en el resto de España o nacidos en Cataluña pero de padre y/o madre españoles) parece lógico que las probabilidades más altas se den en aquellos que hace más de 10 años que residen en Cataluña.

Por lo que respecta a los alumnos de origen magrebí, vemos que el tiempo también es una variable re-

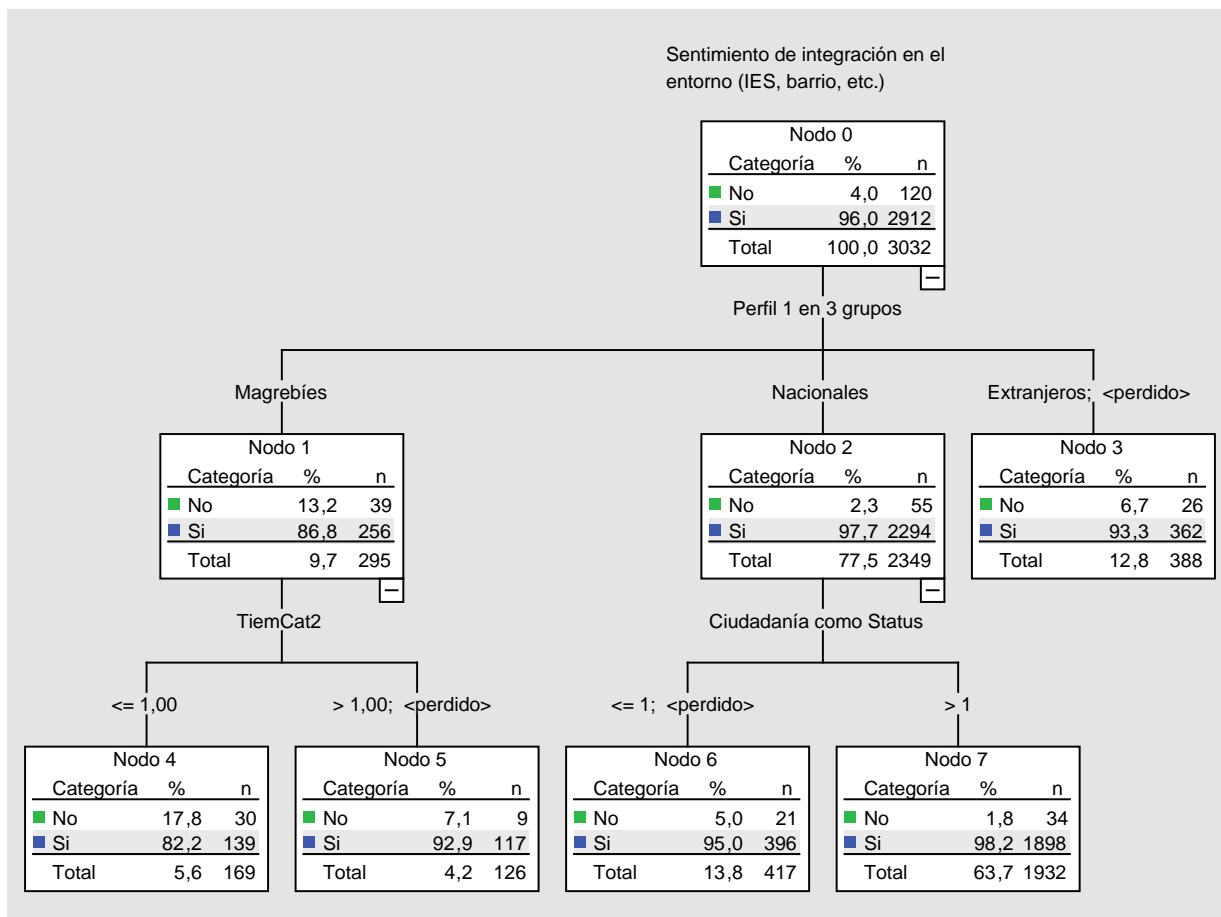
²²⁸ La variable “Tiempo de residencia en Cataluña” ha sido reagrupada según los niveles de saturación bajo la técnica de AC, distinguiendo según la codificación numérica inicial de la variable, entre “<=1,00” que representa a los alumnos que hace menos de 10 años que residen en Cataluña y “>1,00” que son los que llevan más de 10 años; numeración que puede apreciarse en la Figura 8.1.

levante para el sentimiento de integración positivo puesto que el alumnado magrebí que más probabilidades tiene de sentirse integrado es también el que lleva más de 10 años residiendo en Cataluña, o sea, los del Perfil 1.5 (Magrebíes Asentados), casi con un 93% de probabilidad. Esta cifra es muy próxima a la probabilidad de sentirse integrado un joven extranjero no magrebí (93,3%). Sin duda, el perfil que obtiene una probabilidad relativamente menor, significativamente diferenciada del resto, es pues, el de los jóvenes magrebíes que hace menos de 10 años que residen en este contexto (82,2%).

Ciudadanía como estatus

Analizados estos datos generales, aquí se pretende averiguar cuáles son los elementos de la ciudadanía como status que pueden ser elementos clave en la autopercepción positiva de la integración.

Figura 8.2: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y la ciudadanía como status



Tal como vemos en esta figura, el 96% de probabilidad de sentirse integrado presenta diferencias estadísticamente significativas cuando se consideran aspectos como el origen y el tiempo de residencia en Cataluña (tal como comentábamos en el apartado anterior), así como también, la variable de la ciudadanía como estatus, que es la que nos ocupa en este apartado.

Efectivamente, de nuevo, la variable que mayores diferencias obtiene respecto a sentirse identificado es el origen de los jóvenes; siendo los nacionales los que más probabilidades tienen de sentirse integrados. Para este grupo de jóvenes de origen nacional, la variable de la ciudadanía como status obtiene diferencias significativas, en segundo nivel. Concretamente, se dan diferencias entre los jóvenes nacionales que han dado respuestas de tendencia cerrada hacia la ciudadanía como estatus y los que han dado respuesta de tendencia abierta²²⁹. Así vemos que aumenta, todavía más, la probabilidad de sentirse integrado cuando los alumnos de origen nacional eligen las respuestas más abiertas e inclusivas dentro de las si-

²²⁹ La técnica de AC separa entre el caso “<= 1 y perdido” que son las opciones de respuesta de tendencia cerrada y sin responder; y el caso “> 1” que son las opciones de tendencia abierta.

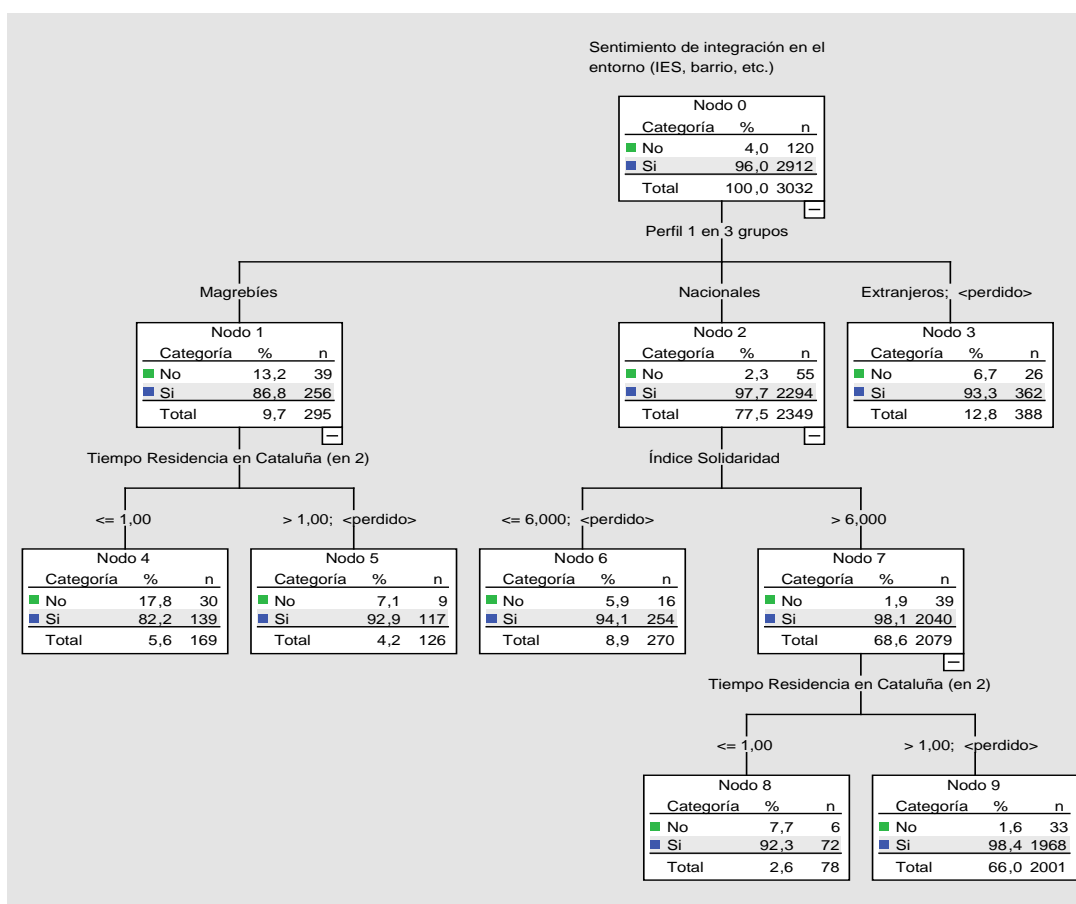
tuciones planteadas en la pregunta correspondiente del cuestionario²³⁰ (98,2%).

Por lo que respecta al alumnado magrebí, la variable que obtiene diferencias significativas en este segundo nivel, es de nuevo, la del tiempo de residencia en Cataluña, siendo los que llevan más de 10 años los que tienen mayor probabilidad de sentirse integrados; y en cambio, las variables referentes a la ciudadanía como status, parecen no incidir en su autopercepción de la integración, a diferencia de lo que sucede con los jóvenes nacionales. Así pues, parece que la opinión de estos jóvenes magrebíes sobre quien puede tener el estatus de ciudadano/a, no es un elemento diferenciador para que se sientan o no integrados.

Competencias ciudadanas

Valorando el indicador de las competencias ciudadanas, que se resume en la Figura 8.3, se obtienen algunos datos relevantes para el sentimiento de integración de las y los jóvenes.

Figura 8.3: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y las competencias ciudadanas



Se confirma de nuevo, que el primer factor relevante para el sentimiento de integración del alumnado es el origen. Y específicamente, para el alumnado magrebí, también es el tiempo de residencia.

No obstante, para el alumnado nacional, la competencia ciudadana referente a la solidaridad aparece como una cuestión relevante para sentirse o no integrado. Concretamente, el alumnado que obtiene mayores puntuaciones en las cuestiones de solidaridad²³¹ es el que tiene más probabilidad de sentirse integrado (98,1%), y si además lleva más de 10 años residiendo en Cataluña, esta probabilidad aumenta hasta el 98,4%.

²³⁰ Se trata del ítem 3 de ambas modalidades en la que se les pide a los alumnos que elijan de entre 6 posibilidades, quienes creen que pueden ser ciudadanos de aquí.

²³¹ La variable "Índice solidaridad" surge de la suma de las puntuaciones obtenidas de tres situaciones cotidianas en las que el alumnado debía posicionarse de una opción menos solidaria hasta una opción más solidaria (las puntuaciones de esta variable van de 0 a 12 puntos) de manera que, tal como recoge la Figura 8.3, el alumnado que tiene más de 6 puntos tiene más probabilidad de sentirse integrado que el que tiene menos de 6 puntos.

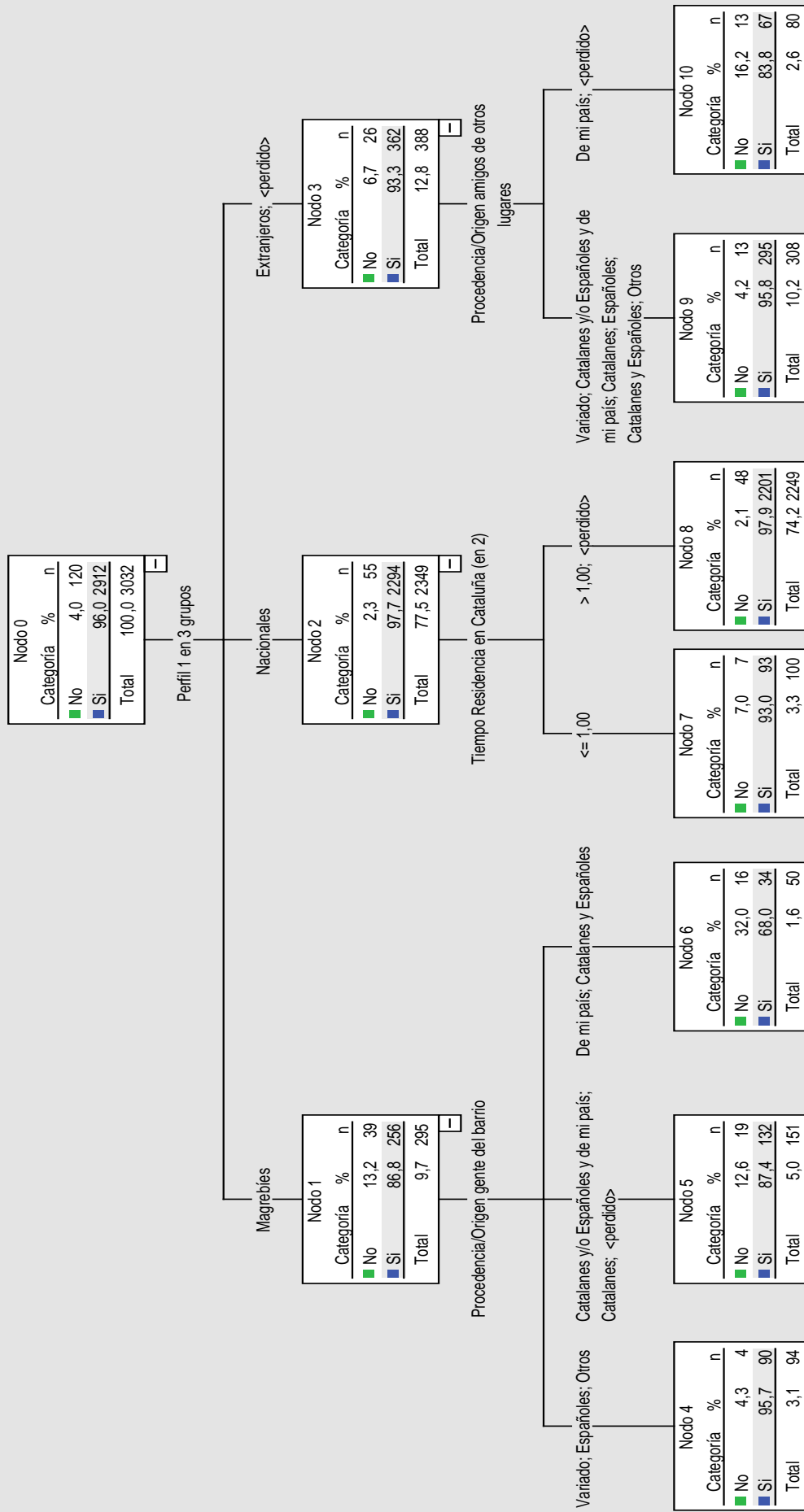
Un dato que llama la atención es que el único valor ciudadano que destaca es la solidaridad; la *aceptación* y el *reconocimiento de la diferencia* (los otros valores ciudadanos que destacamos en la aportación teórica) no aparecen como elementos diferenciadores de cómo se siente integrado el alumnado. Tampoco parece tener incidencia el *conocimiento de la diversidad*. Veremos si sucede lo mismo cuando hablamos de la opinión sobre la integración de otras personas; pero parece que para el propio sentimiento de integración, tener actitudes más abiertas hacia otras culturas no es un elemento clave que permita diferenciar entre el alumnado participante.

Participación y convivencia

La participación se configura de dos elementos: la convivencia o las relaciones entre iguales; y la experiencia real en participar, tanto a nivel general en diferentes grupos como en la vida cotidiana de los centros educativos. A continuación profundizamos en la posible incidencia de estos elementos como elementos clave para una mayor probabilidad de sentirse integrados, representados en la siguiente figura.

Figura 8.4: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y la participación y convivencia

Sentimiento de integración en el entorno (IES, barrio, etc.)



En la Figura 8.4 se confirma de nuevo la incidencia del origen del alumnado y el tiempo de residencia en Cataluña para el alumnado nacional, con resultados similares a los obtenidos en los análisis anteriores. Por ejemplo, el alumnado que más tiempo lleva residiendo en Cataluña (ya hemos visto anteriormente que supuestamente se trata de alumnos autóctonos) tiene un 97,9% de probabilidades de sentirse integrado frente al 93% que lleva menos de 10 años residiendo aquí.

En cambio, para el alumnado magrebí y el alumnado extranjero en general, una variable importante para diferenciar aquellos jóvenes que se sienten integrados es la cuestión de las relaciones interpersonales. Efectivamente, el alumnado magrebí cuyas amistades en el barrio son variadas (con personas de más de tres procedencias) y con “*personas de aquí*”, es el que tiene más probabilidades de sentirse integrado. Concretamente, del 95,7%, frente a un 68% de probabilidad de los jóvenes magrebíes que sólo se relacionan con gente de su país y con catalanes-españoles. De forma similar sucede con el alumnado extranjero de otras procedencias; el que más probabilidades (95,8%) tiene de sentirse integrado es el que tiene relaciones con personas de muchas culturas diferentes a la suya (españoles, catalanes, con gente de otras procedencias, etc.), mientras que los jóvenes de origen extranjero no magrebí que se relacionan sólo con personas de su país, tienen un 83,8% de probabilidad de sentirse integrado.

De esta forma, la juventud de origen extranjero (magrebíes incluidos) que sólo se relacionan con personas de su propio país son los que tienen menor probabilidad de sentirse integrados; especialmente, para los jóvenes magrebíes, cuya probabilidad de sentirse integrado es bastante inferior al resto de grupos.

Si bien, las relaciones se revelan como un factor clave para la autopercepción positiva de la integración, el segundo elemento referente a la experiencia en participación para nuestros jóvenes no parece ofrecer diferencias significativas. Efectivamente, ni la variable “Índice de participación en actividades de grupos” ni el “Índice de participación en actividades en el IES”²³² ofrece diferencias significativas en ninguna de las agrupaciones.

Identidad cívico- cultural

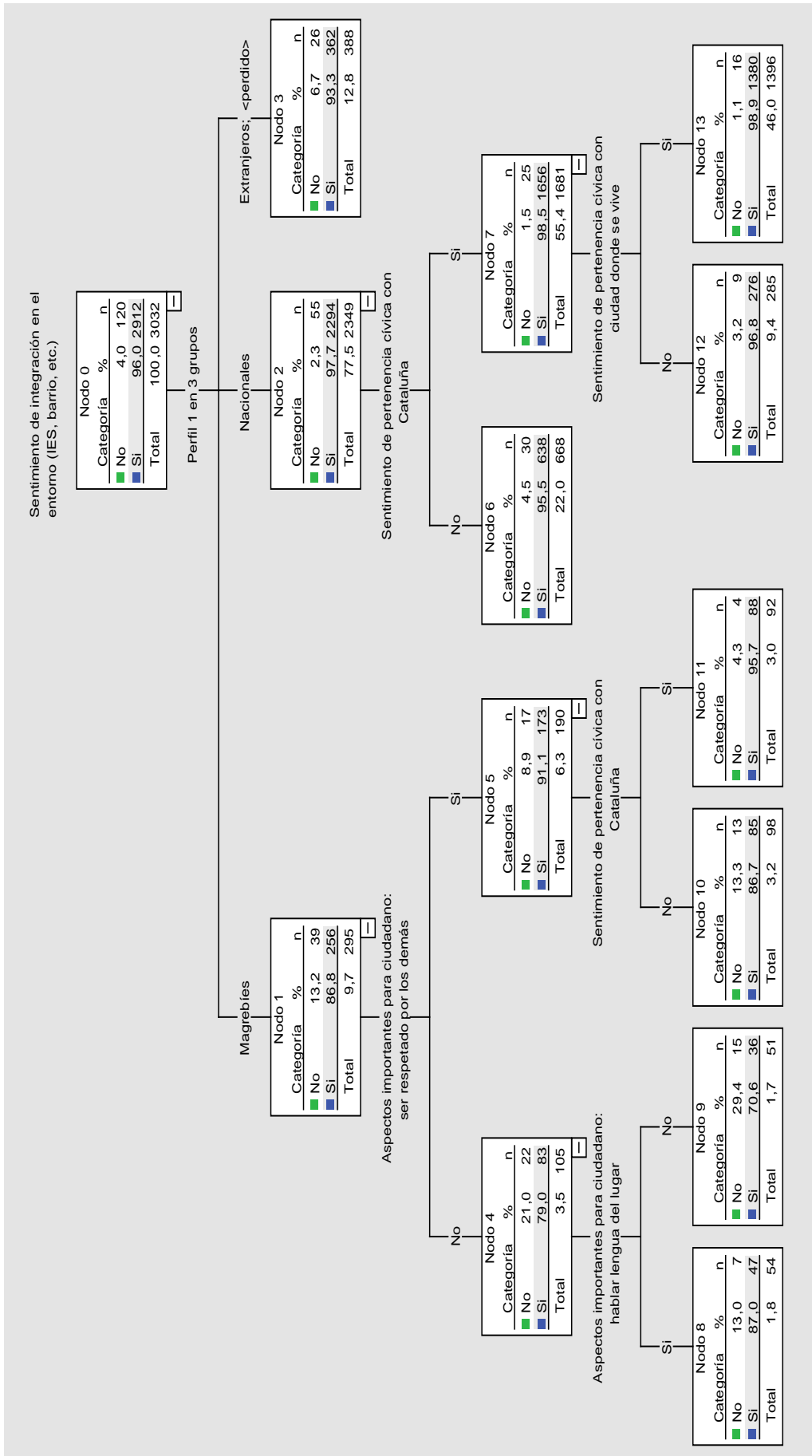
El último elemento que estudiamos para conocer los factores significativos de la autopercepción positiva de la integración es la identidad cívica cultural. Para ello analizamos primeramente la cuestión del sentimiento de pertenencia y vemos si los elementos configurativos de esta dimensión, tiene alguna incidencia en la probabilidad de tener una autopercepción positiva de la integración.

Para este análisis identificamos las tres preguntas realizadas en el cuestionario sobre el sentimiento de pertenencia²³³, representadas en la Figura 8.5.

Figura 8.5: Árbol de clasificación de la autopercepción y sentimiento de pertenencia

²³² Estas dos variables, surgen de las opciones seleccionadas por los alumnos en los ítems 13A/12B en el caso de *participación en actividades en grupo*; y de las opciones seleccionadas en los ítems 14A/13B para la *participación en actividades de instituto*. Ambas variables tienen unas puntuaciones teóricas mínima y máxima de 0 a 6 puntos, respectivamente.

²³³ Se trata de la pregunta “¿De dónde te sientes?”, la pregunta sobre el sentimiento de pertenencia cívica (17A/16B) y la pregunta sobre los aspectos importantes para sentirse ciudadano (18A/17B).



El primer elemento diferenciador sigue siendo el origen del alumnado. Consecuentemente de este primer nivel, se obtienen perfiles diferentes para los colectivos.

Entre el alumnado magrebí, la importancia o no, de ser respetado es un elemento clave para poderse sentir integrado. Efectivamente, el alumnado magrebí que afirma que es importante ser respetado para sentirse ciudadano de un lugar, tiene el 91,1% de probabilidad sentirse integrado, frente al 79% que tienen el alumnado que no lo cree así. Entre este alumnado magrebí que no cree que sea importante ser respetado, si además no creen que sea importante hablar la lengua del lugar para ser ciudadano, el porcentaje de probabilidad de sentirse integrado desciende hasta el 70,6% (frente al un 87% que tiene el alumnado magrebí que aún creyendo que el respeto no es importante, el hecho de hablar la lengua del lugar, si lo es para sentirse ciudadano).

De esta forma, para los que no creen que sea importante ser respetado para sentirse ciudadano de un lugar, la probabilidad de sentirse integrado aumenta cuando creen que hablar la lengua propia del lugar es un elemento clave para el desarrollo del sentimiento de pertenencia cívica.

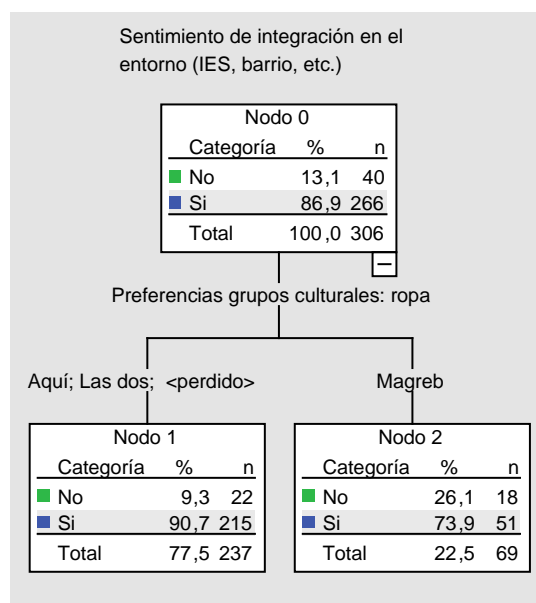
El 91,1% de probabilidad que tiene el alumnado magrebí que manifiesta que ser respetado es un factor importante para sentirse ciudadano de un lugar, aumenta hasta el 95,7% cuando manifiestan tener un sentimiento de pertenencia cívica con Cataluña. Mientras que cuando no tienen este sentimiento de pertenencia cívica, la probabilidad de sentirse integrado disminuye significativamente hasta un 86,7%. Con esto, vuelven a aparecer dos de los tres aspectos que destacaban los jóvenes para sentirse ciudadano de un determinado lugar señalados en el capítulo anterior: la lengua y el ser respetado.

Por lo que respecta al alumnado nacional, el hecho de vincular el sentimiento de pertenencia cívica con Cataluña y, además, de hacerlo con la ciudad o municipio en el que se reside, aumenta la probabilidad de tener una percepción de la propia integración positiva al 98,9%.

Podemos concluir que el hecho de sentirse de un lugar o de otro (del lugar de nacimiento, de Cataluña, de España, etc.) no es relevante para el propio sentimiento de integración positiva pero sí lo es, por lo menos para gran parte de los jóvenes, el sentimiento de pertenencia cívico. De aquí podemos pensar que para el desarrollo de la integración, la vinculación cívica; el sentirse parte activa de una comunidad, es un hecho relevante.

Finalmente, por lo que respecta a la identidad étnica cultural, valoramos sólo el caso del alumnado de origen magrebí puesto que la pregunta del cuestionario sobre esta cuestión solo era para este colectivo, tal como representamos en la Figura 8.6.

Figura 8.6: Árbol de clasificación sobre la autopercepción y la identidad étnico cultural alumnado magrebí



Este colectivo parte de una probabilidad de sentirse integrado, inferior que la obtenida por otros colectivos. Pero este porcentaje puede variar en función de las preferencias de ropa. Efectivamente, vemos que la cuestión de la ropa²³⁴ es la única que aparece como relevante para diferenciar al alumnado magrebí en cuanto al desarrollo de la integración positiva. Así, el alumnado magrebí que parece desarrollar una identidad étnica cultural vinculada a ambos lugares o al lugar de acogida en cuanto a la ropa, es el que tiene la probabilidad de sentirse más integrado (90,7%); mientras que la probabilidad de sentirse integrado del que se identifica con ropa de estilo magrebí disminuye hasta un 73,9%.

Relacionado con el contenido de esta figura nos parece interesante analizar una de las partes de la pregunta 19 e) sobre las perspectivas de futuro y lugares de desarrollo de las mismas para el alumnado magrebí. Nos parece que profundizar en los lugares de futuro en el que los jóvenes se ven, nos puede dar información sobre el proceso de aculturación que estos jóvenes realizan y, en consecuencia, sobre cierta dimensión de su integración.

Análisis de las perspectivas de futuro asociadas a los lugares de residencia

En este apartado analizamos el “Dónde” de la siguiente pregunta dirigida al alumnado de origen magrebí²³⁵:

19. e) ¿Cómo y dónde te ves en el futuro?

Tabla 8.5: Categorías segunda parte pregunta 19e (Modalidad B)

Lugares
Cataluña y/o España: los jóvenes se ven realizando diferentes proyectos de vida en Cataluña, España o en la localidad en la que residen
Marruecos: los jóvenes se ven realizando diferentes proyectos de vida en Marruecos
En ambos lugares: casos en los que indican que ven su futuro entre aquí y Marruecos
Otros: los encuestados creen que estarán en otros lugares (En Francia, Europa, en otros lugares, etc.)
No sé: en esta categoría se contemplan las respuestas en las que los encuestados manifiestan no saber y las que no responden a la pregunta o no tienen sentido

En el análisis de las respuestas hemos encontrado que muchos jóvenes no sabían qué responder ante esta pregunta. Debemos reconocer que se trata ciertamente, de una pregunta un tanto “existencial” y que incluso muchos adultos no sabrían qué decir y por esto no es de extrañar que quienes todavía se encuentran en proceso de construcción de su persona, no sepan hacia dónde irán en el futuro puesto que puede que muchos de ellos no sepan todavía ni quienes son!.

Hemos encontrado respuestas en las que indican que en el futuro estarán en España, Cataluña o en su municipio de residencia. Teniendo presente que muchos de los jóvenes magrebíes encuestados llevan más de 10 años residiendo en Cataluña o que han nacido aquí, no parece extraño que sólo vean posible que su futuro sea en el único lugar que conocen de manera vivencial. No obstante, también los hay que han llegado hace relativamente poco tiempo a Cataluña y que eligen la opción de futuro vinculada a Cataluña. Parece que este grupo de jóvenes ha vivido un proceso de aculturación que ha hecho que el

²³⁴ En las preguntas sobre la identidad étnica cultural de los jóvenes de origen magrebí se les pedía que ante diferentes manifestaciones culturales, optaran entre “Aquí”, “Magreb” o “Las dos”.

²³⁵ La parte del “Cómo” se analiza en el apartado 4.3.1. Perspectivas de futuro de los jóvenes de origen magrebí en la que examinamos las perspectivas de futuro de los jóvenes como indicador de los factores clave de su integración.

contacto con la cultura mayoritaria les cambie. Como afirma Berry²³⁶, aunque el proceso de aculturación se da entre dos culturas que entran en contacto, normalmente la minoritaria es la que recibe más influencia de la mayoritaria y de aquí se podría justificar que los jóvenes magrebíes elijan la opción de aquí.

Otro grupo de alumnos, en especial de los Nuevos Magrebíes (Perfil 1.6), optan por un futuro en Marruecos. Tal vez estos alumnos sean de los que debido a que tienen tan viva y tan próxima la imagen del país del que emigraron, juegan con la idea de hacer el camino a la inversa y establecerse en su país de origen (Sigúan, 2003: 209).

“En mi país”

“En Marruecos”

“Trabajaré y volveré a Marruecos”

“Yo quería ser periodista y me veo en Marruecos”

(Respuestas de nuevos magrebíes)

No obstante, también hay magrebíes que responden la opción de ambos lugares. Que el deseo de futuro sea compartido entre ambos lugares, quiere decir que hay una disposición de los jóvenes magrebíes por mantener las costumbres de su país de origen pero a la vez, adoptar algunas del nuevo lugar. Esta constatación coincide con la investigación de Navas y otros (2004) en la que se mostraba que los magrebíes prefieren la “integración”, entendida como el mantenimiento y la adopción de ambas culturas, en la sociedad de acogida.

“Aquí, no pediré otro país europeo o volver a mi país”

“Me veo trabajando en Cataluña y cuando tenga la oportunidad de ir a vivir a Marruecos”

“Aquí y en Marruecos”

“En Marruecos y aquí”

(Respuestas alumnado magrebí)

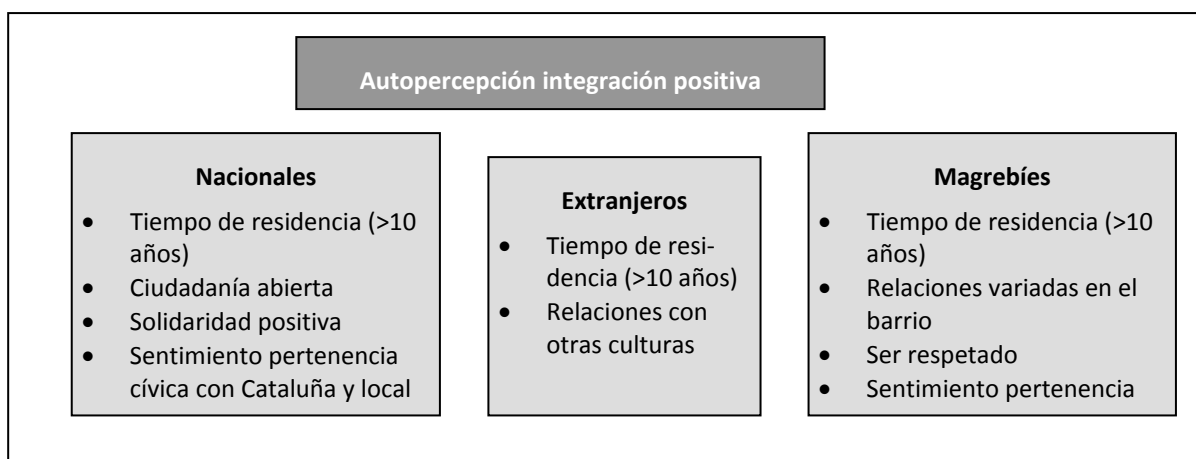
En el análisis de esta parte de la pregunta parece que se reitera la información obtenida en el análisis del ítem 18 de la modalidad B en la que se pedía al alumnado que eligiera diferentes aspectos en función de Cataluña o Marruecos. Concluimos que las preferencias de los jóvenes ante las posibilidades que se les ofrecen están fuertemente condicionadas por una serie de factores como son el tiempo de residencia, la edad, el sexo y también la actitud de la familia hacia las costumbres del lugar de recepción. No obstante, creemos que existe una tendencia, por parte de los alumnos de origen magrebí más arraigados en Cataluña, a la apertura hacia múltiples referentes y por tanto, hacia perspectivas de futuro variadas y vinculadas a diferentes lugares. En cambio, los jóvenes que no han nacido y crecido en el cruce multicultural, parecen mantener una vinculación más fuerte con el lugar de origen aunque en muchos de ellos se ven ciertas estrategias de aculturación que hace que se vinculen más con su actual lugar de residencia.

Conclusiones del análisis predictivo de la autopercepción de la integración

Cerramos el análisis del conjunto de información analizada desde la técnica de los AC para la detección de los predictores de la autopercepción de la integración positiva de los diferentes colectivos con la siguiente figura conclusiva:

²³⁶ Citado por Navas y otros en la investigación “Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería” (2004) (Pág. 42).

Figura 8.7: Factores predictivos de la autopercepción positiva de la integración



Para dar un paso más al estudio exploratorio de los datos, hecho desde la técnica de AC, abordamos el análisis cualitativo de las preguntas abiertas sobre la propia percepción de la integración.

4.1.1. Factores que intervienen en la autopercepción de la integración

Abordamos el análisis de estos factores a través de la pregunta 19a de ambas modalidades.

¿Te sientes integrado en el instituto, en tu barrio, en el pueblo, con tus amistades, etc.? ¿Por qué?

Para analizar las causas que dan los alumnos de la percepción sobre la propia integración hacemos un análisis de contenido de la segunda parte de la pregunta²³⁷. De la lectura y la revisión de las respuestas, extraemos el siguiente grupo de categorías:

Tabla 8.6: Categorías de la pregunta 19 (ambas modalidades)

Relaciones sociales: respuestas en las que los alumnos expresan su percepción de integración o la falta de ella en función de las relaciones positivas establecidas en su entorno
Clima local: se vincula el sentimiento de integración o la falta de él, en función de la capacidad de ayuda, al hecho de ser aceptado, a la cooperación, la solidaridad y el ser respetado
Sentimiento de pertenencia a la comunidad: el alumnado se siente integrado o no por el hecho de pertenecer a un grupo
Reconocimiento mutuo: percepción de la integración positiva o negativa en función de la bidireccionalidad
Bienestar personal: respuestas en las que los encuestados creen estar integrados o no por el hecho de no tener problemas, por el hecho de llevarse bien con la gente y por sentirse bien
Competencias personales: se habla de la adopción de normas comunes, de la adaptación al contexto y de seguir las normas y conductas del lugar

²³⁷ La primera parte de la pregunta la hemos analizado cuantitativamente y extensamente y se presenta en el sexto capítulo de este estudio para la caracterización de la muestra.

Sin motivo: respuestas que dicen estar integrados pero sin saber la causa

Teniendo en cuenta las respuestas de esta pregunta en función de la variable del Perfil 1 (Origen) vemos que las causas se concentran de forma variada. Aunque cabe reconocer que hay muchos alumnos que dicen estar integrados pero no argumentan su respuesta (en este caso se han categorizado en “Sin motivo” y en este grupo hay respuestas como “Sí, pero no sé porque”, “Sí porque sí” o “Sí me siento integrado”) en general, los alumnos que han contestado a esta pregunta²³⁸, justifican su respuesta y pueden ordenarse dentro de alguna de las siete categorías elaboradas.

4.1.1.1. Factores de la autopercepción positiva

La respuesta más frecuente se recoge en la categoría de “Relaciones sociales”. Para estos alumnos, sentirse integrado, pasa por tener relaciones positivas establecidas en su entorno y en especial, tener amistades. Estos datos confirman los encontrados en el AC de la autopercepción de la integración para el caso del colectivo extranjero y el magrebí (Ver Figura 8.4). No obstante, pese a que en todos los grupos encontramos que destacan el hecho de las relaciones de amistad para justificar su integración, curiosamente el grupo que más utiliza esta justificación es el de los nacionales (Perfil 1.1 y 1.2) cosa que no aparece en el AC correspondiente. Parece que para estos jóvenes, es un valor y de hecho en muchos casos el único, tener amistades y entenderse con la gente del entorno:

“Sí porque conozco a bastante gente”
“Sí porque siempre tengo con quien hablar”
“Sí porque tengo amigos”
“Sí, porque me relaciono mucho con la gente”
 (Respuestas alumnado autóctono y español)

El otro grupo que también recurre a menudo a esta categoría para justificar su integración es el colectivo de alumnos extranjeros de “Otros Países” (Perfil 1.4: África, Asia, Europa). No obstante en este caso, añaden un matiz a la respuesta y es el hecho de valorar su capacidad de relacionarse con gente de diferentes procedencias:

“Sí, tengo muchos amigos de otros países y no hay problemas”
“Sí, porque sé relacionarme con la gente”
“Sí, porque todos hablan con todos y se hacen muchas amistades”
 (Respuestas alumnado de otros países)

Otro grupo de respuestas frecuentes se sitúa en la categoría “Bienestar personal”. En especial el colectivo de latinos (Perfil 1.3), se sienten integrados porque se sienten bien, les gusta, se divierten, etc.:

“Sí, porque me encuentro bien en todos estos sitios”
“Sí, porque me la paso bien con la gente que conozco”
“Sí porque me gusta todo”
 (Respuestas alumnado latinoamericano)

Para otros alumnos de procedencia extranjera, la condición para sentirse integrado depende del “Clima local”. Sobre todo encontramos ejemplos de ello en alumnos de origen magrebí (Perfil 1.5 y 1.6). Para éstos, el hecho de ser aceptado, de que existan relaciones de cooperación, de solidaridad y de ser respetados con sus características culturales es la base para que se genere un sentimiento de integración positivo y esto se confirma en el análisis de AC (Ver Figura 8.5). Pero además de “ser respetado” muchos apuntan a la idea de respeto recíproco:

²³⁸ Hay que reconocer que muchos alumnos que sí respondieron las preguntas cuantitativas del cuestionario, no respondieron al conjunto de preguntas abiertas.

“No me siento integrada, porque hace tiempo que estoy aquí pero hay gente que no me hace sentir integrada”

“Sí, aunque hay gente que a veces cuando saben que tienes orígenes de otro lugar insultan”

“Sí, porque de momento me están respetando y yo le respeto a ellos”

“Sí, porque yo respeto y ellos me respetan”

(Respuestas alumnado magrebí)

El tema del “Sentimiento de Pertenencia a la comunidad” también es un tema recurrente independientemente del origen. En estos casos, la integración se vincula al sentimiento de pertenencia y al sentirse parte de un colectivo o de un lugar geográfico, creen que su integración es positiva. En este mismo sentido el factor del tiempo de residencia es también determinante para muchos alumnos de procedencia extranjera. Es el caso de los alumnos de origen magrebí que han nacido aquí o que llevan más de 10 años residiendo en Cataluña (Perfil 1.5) tal como se veía en el AC realizado. Para ellos, el hecho de llevar mucho tiempo en el lugar, justifica su sentimiento de integración positivo:

“Sí, porque siempre me he considerado de aquí”

“Sí, porque soy de aquí y toda la gente con la que voy también es aquí”

“Sí, porque me llevo bien con todos mis amigos porque son del mismo país de nacimiento”

“Sí, porque yo he nacido aquí”

(Respuesta alumnado magrebíes asentados)

Otra cuestión que apuntan los alumnos de procedencia extranjera no magrebí está en la categoría “Competencias personales”. Se sienten integrados porque han hecho el esfuerzo de adoptar normas comunes, de adaptarse al contexto, en definitiva, de asimilarse. Esta autoadscripción, dista mucho de nuestra concepción de integración que como defendíamos en el segundo capítulo teórico, no es para nada asimilación. Integrarse no es olvidar la carga cultural familiar o de origen para tomar las costumbres y normas del lugar de acogida como únicas manifestaciones culturales. Para estos alumnos, parece que la integración no es un proceso dinámico entre dos partes y apuntan a una visión muy unilateral del proceso.

“Porque soy una persona muy abierta y me adapto a las normas y conductas de los iguales”

“Sí porque ya estoy muy acostumbrada”

“Si porque yo me he integrado porque acepto sus costumbres”

(Respuestas alumnado extranjero)

Un tema que nos llama la atención pero que no nos sorprende es que algunos alumnos de origen magrebí (Perfil 1.5 y 1.6) dicen estar integrados por la ausencia de problemas. Como veíamos anteriormente, los alumnos de origen magrebí son los que se llevan la peor parte en cuanto a prejuicios existentes sobre comportamiento. Por esta razón no nos sorprende que muchos de ellos vinculen la percepción de su integración al hecho de mantenerse al margen de los problemas y al hecho de “llevarse bien” con “los otros”.

“Sí, porque yo me porto bien con ellos y ellos conmigo”

“Si porque mis amigos se portan bien conmigo”

(Respuestas alumnado magrebí)

Estos datos se relacionan con los presentados en la Figura 8.5 cuando analizábamos el sentimiento de pertenencia a través de la técnica AC. El alumnado de origen magrebí que más probabilidades tiene de sentirse integrado es el que cree que es importante sentirse respetado para sentirse ciudadano de un lugar y este elemento creemos que está en la línea de la ausencia de problemas que apuntamos con la categoría “Clima local”.

Desde nuestro punto de vista, de este análisis se esconde la idea de una coexistencia en la que se toleran unos a los otros pero no conviven y mucho menos, se reconocen. Aquí parece confirmarse la idea que apuntábamos en el capítulo anterior de que el tipo de actitud predominante que los jóvenes presentan hacia las personas de otros orígenes es de tolerancia (52,7%) que es la actitud mínima imprescindible para compartir espacios comunes y va de la mano de la coexistencia.

4.1.1.2. Factores de la autopercepción negativa

Si miramos quien son los alumnos que no se sienten integrados, vemos que de los 120 alumnos: 54 son nacionales (Perfil 1.1 y 1.2), 14 latinos, 10 de Otros Países y 39 de origen magrebí. Analizando las causas que dan para justificar su sentimiento de “No integración”, encontramos dos tipos de explicaciones. Unas son de orden contextual y personal y las utilizan los alumnos nacionales (Perfil 1.1 y 1.2). Éstos alegan la falta de requisitos contextuales como causa de su no integración:

“No me siento integrado donde vivo ahora porque no hay nadie”
“No, porque el Instituto al que voy todos los alumnos son más pequeños y no nos entienden”
 (Respuestas alumnado autóctono y español)

En cambio, los alumnos de origen extranjero (magrebíes y del resto de procedencia) alegan, en muchos casos, que su falta de integración se debe a la discriminación, al racismo y a la falta de ayuda de sus iguales autóctonos (a un clima local negativo):

“No porque la gente es un poco discriminatoria y eso me hace muy tímida”
“No, porque hay personas que no gustan los extranjeros”
“No, porque me tienen marginado”
“No me siento integrada, porque hace tiempo que estoy aquí pero hay gente que no me hace sentir integrada”
 (Respuestas alumnado magrebí y resto de extranjeros)

De este análisis concluimos que el alumnado nacional que no se siente integrado cree que las causas son accidentales mientras que los alumnos de origen extranjero creen que su falta de integración se debe a un impedimento de la sociedad de acogida.

4.1.2. Contraste entre las autopercepciones de la integración

El contraste entre la percepción sobre el propio estado de integración de los jóvenes de origen magrebí y la del resto de jóvenes, recae, desde nuestro punto de vista en algunas peculiaridades. La primera es que, en proporción, hay más alumnado de origen magrebí que no se siente integrado que alumnado del resto de procedencias tanto extranjeras como autóctonas. Parece que la cuestión del clima local discriminatorio (ser respetado, no tener problemas, etc.), el tiempo de residencia y la edad madurativa, pueden ser factores explicativos de dicho sentimiento²³⁹. Para el alumnado magrebí, tanto el que se siente integrado como el que no, uno de los factores claves de integración es el hecho de ser aceptados y respetados y como veíamos en el análisis del trato social recibido, sabemos que son el colectivo que se lleva la peor parte así que, desde esta óptica, parece que no estamos ante un contexto muy favorecedor de procesos de integración.

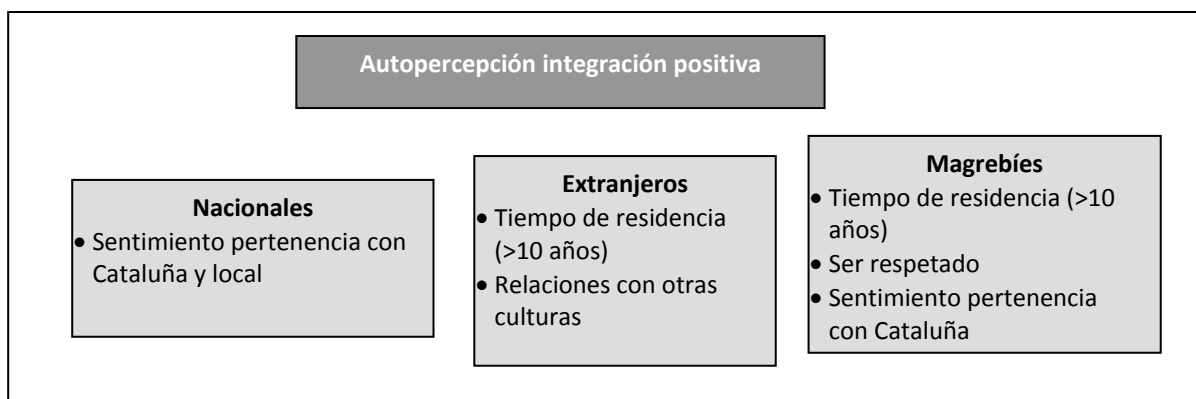
La otra peculiaridad es que para el alumnado nacional el sentimiento de integración, a diferencia de los datos encontrados en el AC, pasa por tener amistades y como veíamos en capítulo anterior cuando valorábamos el tipo de relaciones de amistad de los jóvenes, los alumnos nacionales pese a que en contextos cercanos la mitad de ellos tienen amistades con personas de orígenes variados, sabemos que uno de

²³⁹ Hemos recuperado una serie de operaciones de trabajo que no aparecen en el cuerpo del estudio de la parte cuantitativa del cuestionario, que hacen referencia a las preguntas sobre integración y las hemos relacionado con diferentes elementos para poder destacar causas explicativas de las diferencias existentes entre alumnos magrebíes y no magrebíes.

los grupos culturales al que menos prefieren es el magrebí. Entonces, si para ellos tener amistades es un factor de integración y no suelen tenerlas con personas de origen magrebí, difícilmente los magrebíes podrán integrarse relacionalmente con ellos que son los “responsables” de la acogida.

Para cerrar el análisis de la autopercepción, proponemos el resumen de los datos que el análisis cualitativo confirma respecto la figura 8.7 donde aparecen los factores predictivos de la autopercepción positiva de la integración personal para los diferentes colectivos:

Figura 8.8: Factores finales de la autopercepción positiva



En esta figura obtenemos los factores clave resultantes de cruzar los datos obtenidos cuantitativamente y cualitativamente de tal manera que el tema crucial para la autopercepción positiva de la integración de los nacionales es el hecho de sentirse de “aquí”, para los extranjeros no magrebíes es el hecho de llevar más de 10 años residiendo aquí y relacionarse con personas de otras culturas. Para los jóvenes de origen magrebí destaca el llevar más de 10 años residiendo aquí, el ser respetado y el sentirse de aquí.

4.2. Percepción de la integración magrebí desde la perspectiva del alumnado no magrebí

En este apartado **ahondamos en la opinión que los jóvenes no magrebíes tienen sobre el estado de integración de los jóvenes de origen magrebí**. La integración es un proceso socio cultural interactivo que se produce entre dos partes. De aquí que para valorarla, no basta con la propia percepción de la integración sino que necesitamos saber la opinión del “otro”; del facilitador del proceso de integración. Del análisis de esta dimensión obtendremos los factores que el alumnado no magrebí cree que son necesarios para la integración. Para ello, primeramente, abordamos las variables relevantes sobre la percepción de la integración magrebí a través del análisis de AC. En este caso, la variable dependiente que tomamos en consideración es la “*Valoración de la integración magrebí*”²⁴⁰ y, al igual que hemos hecho en el otro conjunto de operaciones de AC sobre la autopercepción de la integración, tomamos como variables independientes los indicadores de la tabla de especificaciones del cuestionario²⁴¹ (para todos los resultados completos, ver Anexo 8.3: Resultados SPSS árboles de clasificación para la percepción de la integración magrebí).

²⁴⁰ Hay que señalar que, pese a que la categoría de interés fundamental, es la opinión positiva (el “Sí”), como las frecuencias generales están más igualadas que en caso de la autopercepción de la integración (recordemos que el 27,9% de la muestra cree que los magrebíes no están integrados frente a un 34,9% que cree que sí lo están), a menudo, la aplicación informática del SPSS 15.0 de los AC, destaca las respuestas del “No” por ser éstas las mayoritarias.

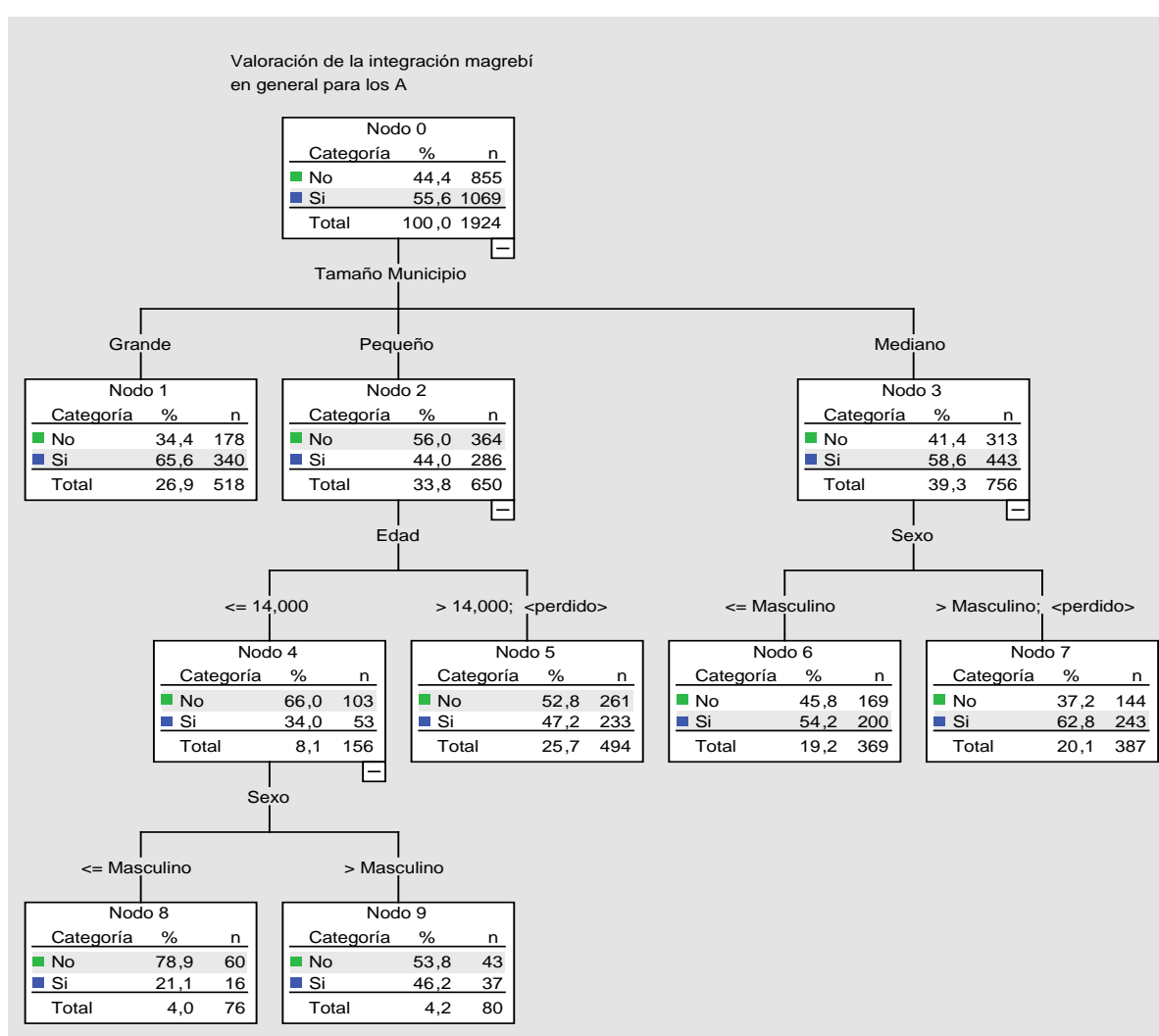
²⁴¹ En esta ocasión, para las operaciones de árboles, las variables de identificación incluidas en todos las figuras son el sexo, la edad, el curso escolar, el tiempo de residencia en Cataluña, el Perfil 1 (Nacionales/ Extranjeros), el tamaño del municipio y los lugares de residencia. Las dos variables de identificación que hemos tenido en cuenta en este conjunto de operaciones a diferencia del conjunto de la dimensión de la autopercepción, son el tamaño del municipio y los lugares de residencia pues, pese a que son dos elementos que en el primer análisis cuantitativo no aparecen destacados por su relevancia, creemos que es importante detallar al máximo, las características de los colectivos que valoran la integración magrebí.

La estructura de análisis es la misma que en apartado anterior. Por tanto, se han realizado diversos árboles en función del grupo de elementos para profundizar respecto a la integración. Como los procesos de integración pasan por el desarrollo de la ciudadanía, las dimensiones que relacionamos para estas operaciones son:

- Ciudadanía como estatus
- Competencias ciudadanas
- Participación y convivencia
- Identidad cívico- cultural

Antes de entrar en cada uno de estos cuatro elementos, hemos analizado qué variables de identificación (del cuestionario) son relevantes para percibir al colectivo magrebí como integrado: tal como representamos en la Figura 8.9.

Figura 8.9: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y los datos de identificación



En general, la probabilidad que los jóvenes vean al colectivo magrebí integrado es tan solo del 55,6%. Aunque esta probabilidad tiene variaciones considerables y estadísticamente significativas ($\alpha=0,05$) en función de las siguientes variables contextuales: tamaño del municipio, edad y sexo.

Efectivamente, en el primer nivel, la variable tamaño del municipio divide en los tres grupos especificados (grande, pequeño y mediano). La probabilidad más alta, pese a que no es muy elevada, de que el alumnado tenga una opinión positiva de la integración magrebí es para el alumnado que reside en municipios grandes (65,6%), el siguiente grupo es el de los municipios medianos (58,9%) y el último son los

alumnos de municipios pequeños (44%).

Si centramos el análisis en los municipios medianos, obtenemos diferencias significativas entre chicas y chicos: las chicas de municipios medianos son las que tienen más probabilidad de considerar integrados a los magrebíes (62,8%) mientras que los chicos, son los que opinan más negativamente sobre la integración magrebí (54,2%).

El alumnado de municipios pequeños, que son los que tienen la opinión más negativa de la integración magrebí, obtiene diferencias estadísticamente significativas entre los mayores de 14 años y el resto, en un primer nivel de análisis, y el sexo del alumnado en un segundo nivel. Concretamente, el alumnado de municipios pequeños con la opinión más negativa es el masculino de menos de 14 años de edad, que tienen una probabilidad tan solo del 21,1% de ver integrados a los magrebíes. Mientras que las chicas menores de 14 años; y los chicos y chicas mayores de 14 años de municipios pequeños tienen una probabilidad más alta de identificar a los magrebíes como integrados (del 46,2% y 47,2% respectivamente).

De este análisis se derivan dos ideas fundamentales. Por un lado parece que cuanto más grande es el municipio, más opiniones positivas sobre la integración magrebí. Aunque no tenemos elementos para confirmar esta sospecha desde nuestra investigación, tenemos investigaciones cercanas (Vilà y Del Campo, 2009)²⁴² en las que se llega a resultados similares que demuestran que la realidad de municipios más pequeños es sustancialmente diferente que las de otros tipos de municipio y que, efectivamente, cuentan con menos entornos en los que es posible integrarse.

La segunda idea es que los chicos tienen una tendencia mayor a opinar negativamente sobre la integración magrebí y además cuanto más jóvenes, más todavía y es que, como hemos visto en otros apartados del estudio, parece que los chicos “llevan peor” el roce cultural con otras culturas y por eso no es de extrañar que su opinión sea más negativa.

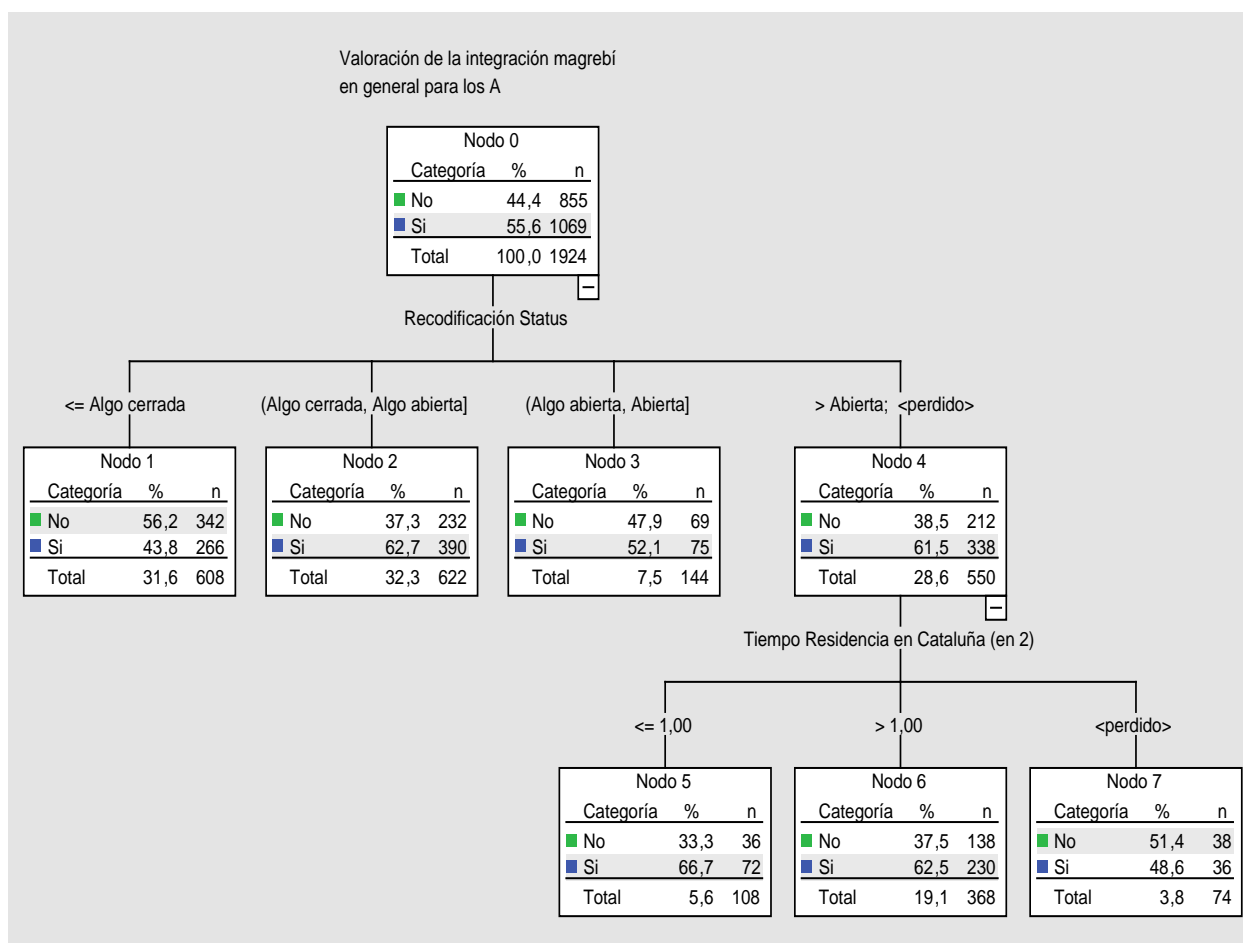
Ciudadanía como estatus

A continuación analizamos la incidencia que la ciudadanía como status tiene en la opinión sobre la integración magrebí. Para ello hemos relacionado las variables de identificación²⁴³ y las propias del indicador del status.

²⁴² Se trata de una investigación desarrollada por miembros del grupo GREDI finalizada en el año 2008 y desarrollada en el municipio de Sant Quintí de Mediona cuya finalidad es el desarrollo de mejoras en el contexto de la localidad en los procesos de acogida e integración de la población inmigrante.

²⁴³ Hay que señalar que tanto para esta operación como para las que siguen, no hemos contemplado la variable “tamaño del municipio” puesto que no es objeto específico de esta investigación realizar análisis pormenorizados en función de las características poblacionales, aunque como se ha contemplado en este apartado, no dejan de tener cierta incidencia en los resultados.

Figura 8.10: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y ciudadanía como status



Tal como representa la Figura 8.10 el tipo de concepción de los alumnos sobre quien tiene derecho a ser ciudadano de aquí²⁴⁴, es una variable relevante para la opinión sobre la percepción de la integración magrebí. Efectivamente, el alumnado con la concepción más abierta²⁴⁵ es el que tiene más probabilidades de tener una opinión positiva de la integración magrebí (61,5%) mientras que el que menos probabilidades presenta es el que tiene la concepción más cerrada (con un 43,8%).

De los cuatro grupos diferenciados por el AC en el primer nivel, sólo hay un segundo nivel de variable que obtenga diferencias significativas en cuanto a percibir la integración magrebí. Se trata del alumnado que se posiciona en las opciones más abiertas. Concretamente, el tiempo de residencia en Cataluña parece distinguir diferentes posiciones al respecto. La probabilidad más alta de considerar a los magrebíes integrados se da en el caso de aquellos alumnos que teniendo una postura abierta ante la ciudadanía como estatus, hace menos de 10 años que residen en Cataluña (66,7%).

Teniendo en cuenta que el alumnado que opina sobre la integración magrebí es el nacional y el resto de extranjeros, podemos sospechar que el alumnado que más probabilidades tiene de tener una opinión positiva sobre la integración magrebí es el de procedencia extranjera que cree que el derecho de ciudadanía es para todas aquellas personas que llevan unos años viviendo aquí, para quien tiene los papeles en regla y para quien vive y trabaja aquí.

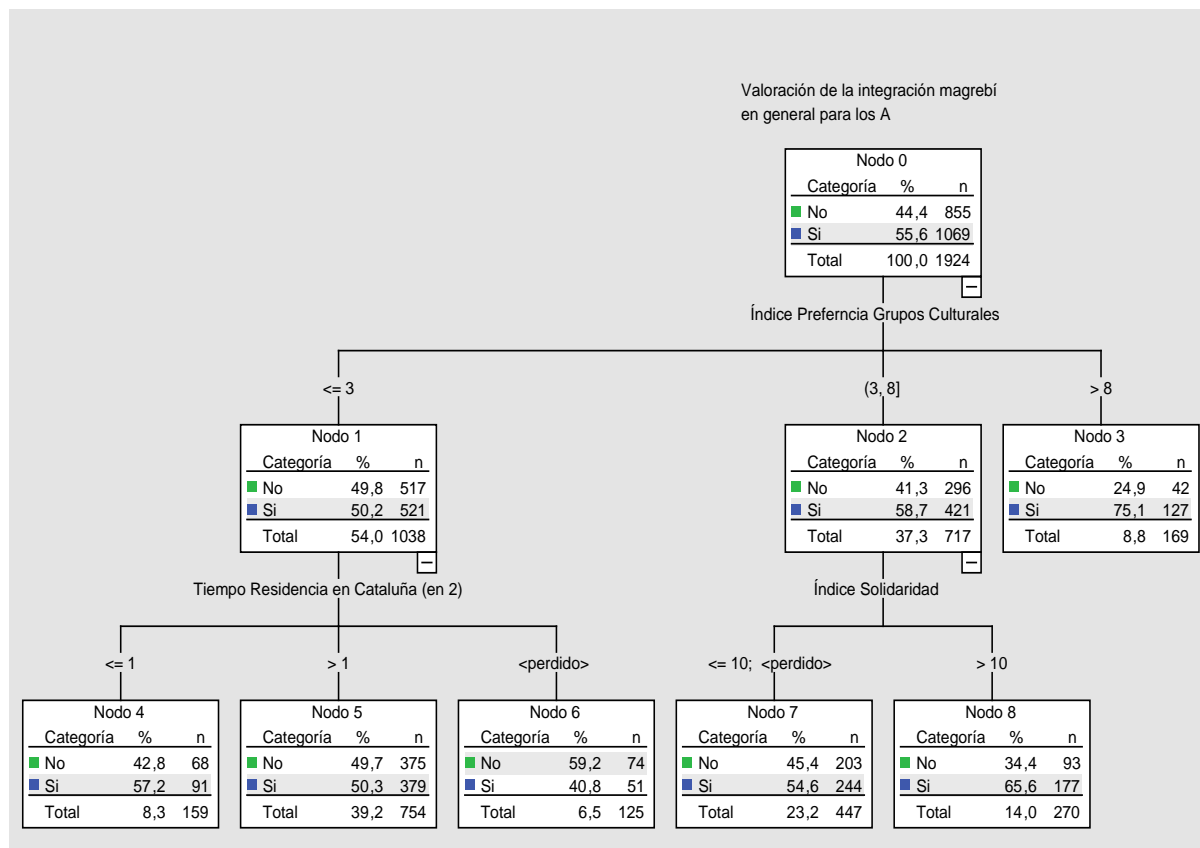
²⁴⁴ La variable "Recodificación Status" es una variable que hemos creado para etiquetar cada una de las respuestas planteadas en la pregunta del cuestionario sobre la ciudadanía como status.

²⁴⁵ La respuesta abierta la representan las opciones: ">Abierta; <perdido>" en la figura, y corresponde a la respuesta "Quien vive y trabaja aquí". Mientras que la respuesta cerrada corresponde a "<=Algo cerrada", y representa la respuesta "Sólo las personas que han nacido aquí".

Competencias ciudadanas

A continuación analizamos la posible relevancia de los elementos del cuestionario referentes a las competencias ciudadanas en la opinión de la integración magrebí, tal como refleja la Figura 8.11.

Figura 8.11: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y competencias ciudadanas



La variable más relevante para el estudio de las variables predictoras de la percepción sobre la integración magrebí en cuanto a competencias ciudadanas, es el “Índice de Preferencia de Grupos Culturales”. Este índice refleja la cantidad de países o culturas que a los alumnos les gustaría que fuesen las personas que viven en sus barrios²⁴⁶. Así pues, a mayor puntuación obtenida en este índice, mayor preferencia por grupos culturalmente variados. Tal como vemos en la Figura 8.11, se identifican tres grupos en función de las puntuaciones de la variable “Índice de Preferencia de Grupos Culturales”:

- Los que eligen una menor cantidad de grupos culturales (0, 1, 2 o 3. n= 1038)
- Los que eligen entre 4 y 8 grupos culturales (n= 717)
- Los que eligen todos los grupos culturales (n= 169)

Concretamente, el grupo con menos elecciones, es el que tiene la menor probabilidad de considerar a las personas magrebíes integradas (50,2%) frente al 75,1% de probabilidades que tiene el alumnado que elige todos los grupos. No obstante, si consideramos el segundo nivel de relevancia vemos que el alumnado que elige menos grupos culturales, aumenta la probabilidad de considerar integrados a los magrebíes cuando llevan menos de 10 años residiendo en Cataluña con lo que aparecen de nuevo los alumnos de procedencia extranjera. Un dato que nos llama la atención es que los alumnos que no responden a la pregunta sobre el tiempo de residencia en Cataluña, son los que presentan la probabilidad

²⁴⁶ Recordemos que este índice, que está dentro del conjunto de las competencias ciudadanas, surge de la cantidad de opciones seleccionadas de la pregunta 9A/8B del cuestionario y recoge los países o culturas que a los alumnos les gustaría que fuesen las personas que viven en sus barrios. La puntuación teórica máxima del índice es de 9 puntos, siendo 0 la mínima teórica.

más baja. Tal como hemos visto en el sexto capítulo cuando nos ocupábamos del análisis sobre la pregunta del tiempo de residencia, sospechamos que estos 125 alumnos son nacidos en Cataluña así que de nuevo encontramos que los alumnos que menos creen en la integración de las personas magrebíes, son autóctonos.

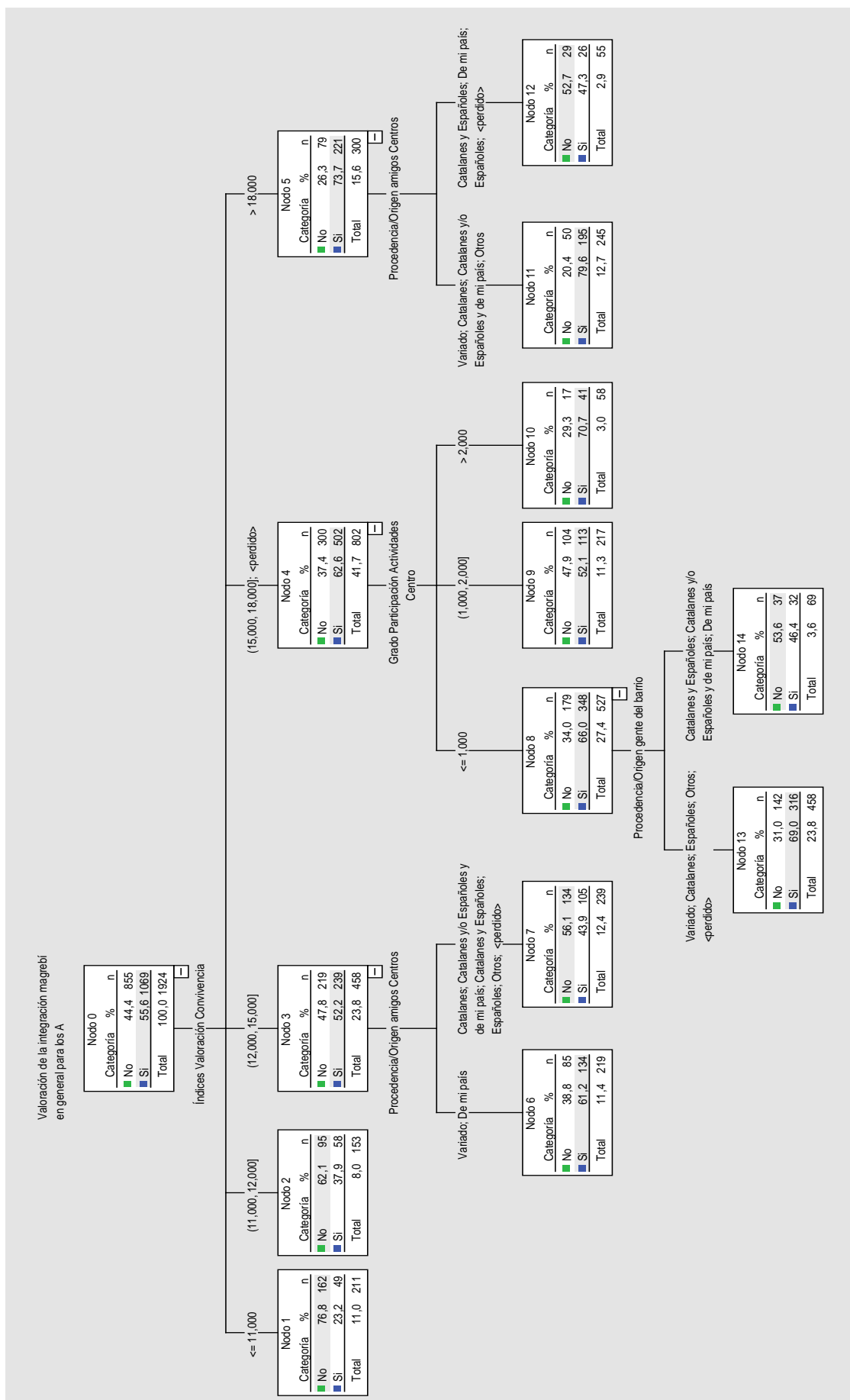
El grupo de alumnos situados en la situación intermedia en cuanto a elección de grupos culturales (los que eligen entre 4 a 8 opciones) tiene un 58,7% de probabilidad de considerar a los magrebíes integrados siendo esta mayor que la del grupo de menos elecciones aunque mucho menos que la del grupo que elige todas las opciones. Estos resultados parecen señalar que a mayor número de grupos culturales elegidos para convivir mayor probabilidad de percibirlos integrados, por lo menos a los de procedencia magrebí.

Para este grupo intermedio, parece ser que hay una variable relevante que no aparece en los otros dos grupos. Se trata del “Índice de solidaridad” que es otra de los valores ciudadanos y que, como veíamos anteriormente, se trata de un índice que valora la disposición solidaria de los alumnos (con puntuaciones teóricas que pueden oscilar de 0 a 12 puntos). En este nivel surgen dos agrupaciones en función de las puntuaciones mayores o menores de 10 puntos. El alumnado con mayores puntuaciones en el índice de solidaridad que había manifestado la preferencia de 4 a 8 grupos culturales, son los que tienen más probabilidad de valorar la integración de las personas magrebíes en positivo (65,6%) frente a un 54,6% que puntúan con menos de 10 en el índice de solidaridad. Así pues, sospechamos que la disposición solidaria del alumnado, como competencia ciudadana que es y entre otros factores, hace que la percepción sobre terceros sea, en general, más abierta tal como veíamos en el primer análisis cuantitativo del capítulo anterior.

Participación y convivencia

La participación tal como la concebimos con sus dos elementos esenciales de experiencia y convivencia, nos ofrece un análisis muy similar al que acontecía con la variable de la autopercepción de la integración, analizada en el apartado anterior. Efectivamente, en el caso de la percepción sobre la integración magrebí por parte del alumnado no magrebí, el indicador de experiencias en participación (participación en diversos grupos y participación en actividades del IES) no aparecen como variables predictoras. Y en cambio, si surgen variables predictoras en el indicador de convivencia y relaciones tal como se representa en la Figura 8.12.

Figura 8.12: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebi y participación y convivencia



Al igual que hemos hecho en otras operaciones de este tipo, hemos relacionado variables numéricas que, en este caso, representan resultados de la pregunta sobre la valoración de la convivencia con personas de culturas diferentes. La variable que ofrece diferencias significativas ($\alpha=0,05$) respecto a la percepción de la integración magrebí, en el primer nivel de la figura, es el “Índice de la valoración de la convivencia”²⁴⁷ y la división que se realiza establece cinco grupos, en función de las puntuaciones obtenidas en este índice: un grupo de menor valoración de la convivencia (puntuaciones menores a 11), un grupo de mayor valoración de la convivencia (más de 18 puntos) y tres grupos intermedios en cuanto a esta valoración (con 11 o 12 puntos, de 13 a 15 puntos y de 16 a 18 puntos, respectivamente).

En este primer nivel vemos que cuanto más puntuación, más probabilidad de opinar positivamente sobre la integración magrebí tal como se correlacionaba en el capítulo anterior. Así, el alumnado que obtiene más de 18 puntos es el que tiene la probabilidad más alta de percibir integrados a los magrebíes (el 73,7%), frente a la baja probabilidad del 23,3% del alumnado que obtienen menos de 11 puntos en el índice de valoración de la convivencia.

Si profundizamos en un segundo nivel de análisis, podemos observar como el alumnado de puntuación más alta en la valoración de la convivencia con otras culturas, tiene todavía mayor probabilidad de considerar a los magrebíes integrados (79,6%) cuando en el IES tienen amistades con personas de más de tres orígenes, con catalanes y españoles y de sus países respectivos o con amistades de otras procedencias. En cambio, obtienen una probabilidad estadísticamente significativa menor de percibir integrados a los magrebíes, si sus relaciones de amistad son sólo con personas catalanas, españolas o de su país. Concretamente, de un 79,6% a una probabilidad considerablemente menor, del 47,3%.

De este análisis parece surgir la idea que, cuanto más se valora la convivencia con otras culturas y más relaciones de amistad variadas, más percepciones positivas se tienen sobre la integración magrebí.

Otro dato sorprendente, que analizamos en este segundo nivel de relevancia, afecta a los alumnos que valoran la convivencia con otras culturas de forma moderadamente alta (15 a 18 puntos). En este caso la variable “Grado participación en actividades centro”²⁴⁸ es la que arroja diferencias estadísticamente significativas dividiendo al alumnado no magrebí en tres grupos:

- Alumnado que participa en una o ninguna actividad
- Alumnado que participa en 2 actividades
- Alumnado que participa en más de 2 actividades

Tal como hemos visto en el capítulo anterior, el alumnado es poco participativo en general y cuanto más voluntaria es la actividad, menos implicación hay por su parte así que encontrábamos más participación en las actividades de centro que en otro tipo de actividades.

En la Figura 8.12 se refleja como el alumnado de puntuaciones moderadamente altas en cuanto a valoración de la convivencia y que además es el “más” participativo – aunque sigue siendo una participación baja- es el que tiene más probabilidad de percibir integrados a las personas magrebíes (70,7%); mientras que los que tienen una significativa menor probabilidad de percibir integrados a este colectivo (52,1%) son los que además participan solo en una o dos actividades.

Por otra parte, el alumnado que además de obtener estas puntuaciones moderadas en convivencia, también tiene una participación baja ofrece un 66% de probabilidad de percibir integrados a los magrebíes. Concretamente, este grupo es precisamente al que el análisis arroja un tercer nivel de agrupación. En este caso obtiene especial relevancia la variable “Procedencia de las amistades en el barrio”. El alumnado menos participativo que se relaciona con personas de procedencias variadas y/o con nacionales son los que tienen la probabilidad más alta de valorar positivamente la integración de las personas ma-

²⁴⁷ Se trata de una variable creada para calcular la puntuación obtenida por cada alumno de la pregunta por la valoración de la convivencia con personas de culturas diferentes a partir de 10 afirmaciones (ítem 16A/15B). Este índice tiene unas puntuaciones teóricas mínima y máxima de 10 a 20 puntos, respectivamente.

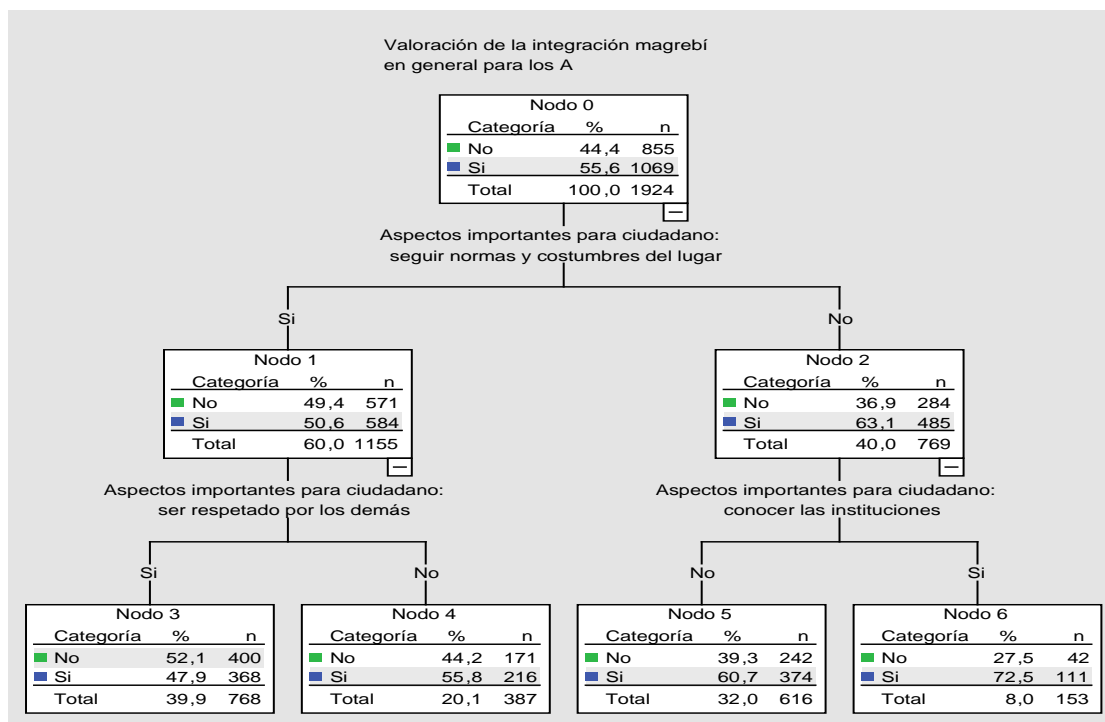
²⁴⁸ Esta variable, mide la cantidad de actividades en las que participan los alumnos en el centro escolar y la puntuación teórica máxima es de 6 puntos.

grebíos (69%). Mientras que aquellos que se relacionan con su propia cultura o con españoles y/o catalanes tienen una probabilidad significativamente más baja (46,4%). Así pues parece que el hecho de relacionarse a nivel de barrio con personas de culturas diferentes y a la vez con nacionales, puede influir en la percepción de la integración de terceros.

Identidad cívico-cultural

Finalmente valoramos el indicador del sentimiento de pertenencia en la opinión de los y las jóvenes respecto a la integración de los magrebíes. Para ello relacionamos las preguntas sobre el sentimiento de pertenencia cívico cultural y los aspectos importantes para sentirse ciudadano.

Figura 8.13: Árbol de clasificación sobre la heteropercepción de la integración magrebí y sentimiento de pertenencia cívica cultural



Como vemos en esta figura, el hecho de sentirse de un lugar o de otro no ofrece diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0,05$) en la valoración de la integración magrebí, así como tampoco el hecho de sentirse ciudadano de un lugar o de otro. En cambio, ciertos aspectos para sentirse ciudadano de un lugar sí son relevantes.

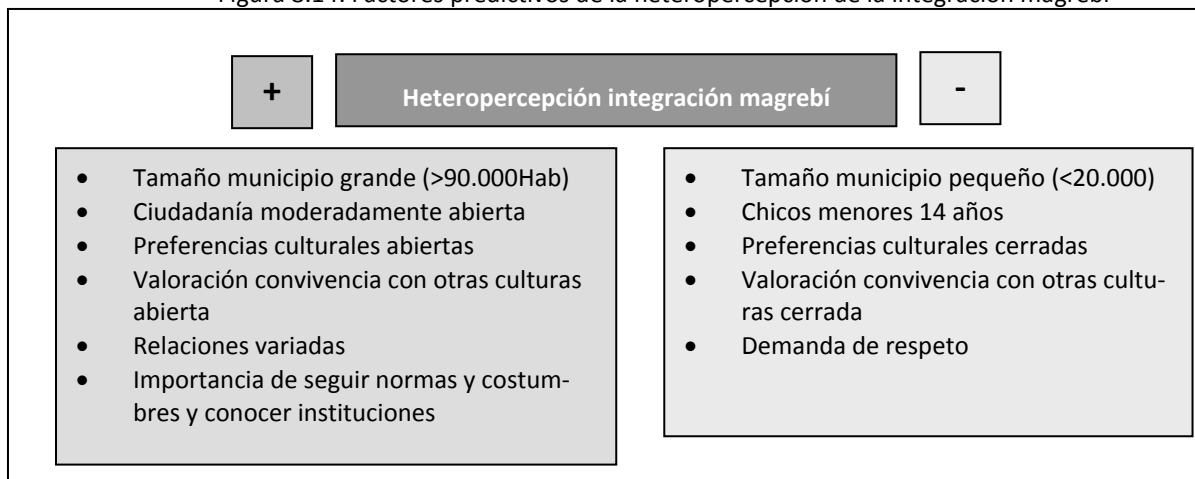
En el primer nivel de análisis, parece tener un peso especial la variable “Seguir las normas y costumbres del lugar para sentirse ciudadano del mismo” y vemos que los alumnos que no consideran que sea importante seguir las normas y costumbre del lugar para sentirse ciudadano, son los que tienen más probabilidad de considerar a los magrebíes integrados (63,1%) mientras que los que sí consideran que es importante, la probabilidad de considerar integrados a los magrebíes en un 50,6%. A su vez, los primeros, aumentan considerablemente la probabilidad (hasta un 72,5%) cuando consideran que conocer las instituciones es importante para sentirse ciudadano y en cambio, los segundos, aumentan la probabilidad de percibir la integración magrebí hasta un 55,8% cuando consideran que ser respetados por los demás es importante para sentirse ciudadano.

Con estos datos se completa parte de la información obtenida en el capítulo anterior, cuando habíamos visto que para nuestros jóvenes, la cuestión lingüística, el tema del respeto y, en tercer lugar, tener relaciones y seguir las costumbres del lugar son importantes para sentirse ciudadano de un determinado lugar.

Del conjunto de información analizada desde la técnica de los AC para la detección de los predictores de la heteropercepción de la integración del colectivo magrebí cerramos con la siguiente figura en la que

destacamos los elementos que condicionan la visión positiva y la negativa de la heteropercepción.

Figura 8.14: Factores predictivos de la heteropercepción de la integración magrebí



En esta figura obtenemos el perfil de individuo que hay tanto de la opinión positiva de la integración magrebí como de la negativa. Observamos que las características de los jóvenes que creen en la integración positiva de las personas magrebíes son: ser de un municipio de tamaño grande (>90.000Hab), tener una concepción de la ciudadanía moderadamente abierta, tener preferencias culturales abiertas, valorar de forma igualmente abierta la convivencia con otras culturas, tener relaciones de amistad variadas y otorgar importancia a seguir las normas y las costumbres del lugar de acogida así como conocer sus instituciones. Por lo que respecta a las características básicas surgidas sobre los jóvenes que creen en una integración negativa de las personas de origen magrebí son: pertenecer a un municipio de tamaño pequeño (<20.000), ser preferentemente chico y menor de 14 años, tener preferencias culturales algo cerradas, valorar la convivencia con personas de otras culturas de manera cerrada y exigir el respeto de las personas de origen extranjero hacia las personas del colectivo mayoritario.

A continuación, tratamos de profundizar en las causas que apuntan los jóvenes que hay tras las percepciones sobre la integración de las personas magrebíes.

4.2.1. Factores que intervienen en la heteropercepción de la integración magrebí

El análisis de este apartado lo hacemos a través de la siguiente pregunta abierta sólo para los alumnos de la modalidad A:

¿Crees que las personas de origen magrebí que tú conoces están integradas en la escuela, barrio, ciudad, pueblo, etc.? ¿Por qué?

Nos centramos en el análisis de las causas de la segunda parte de la pregunta desde una perspectiva cualitativa puesto que el análisis cuantitativo de la primera parte de la pregunta se desarrolla en el sexto capítulo para la creación de los perfiles. Al igual que hemos hechos con las preguntas anteriores, hemos categorizado las respuestas encontradas en función de las siguientes familias:

Tabla 8.7: Categorías de las preguntas 19 b (Modalidad A)

Relaciones sociales: respuestas en las que se justifica su integración por la valoración de las amistades.

- **Relaciones sociales abiertas:** se refiere a los casos en lo que sí hay integración magrebí porque se abren a relaciones mixtas
- **Relaciones sociales cerradas:** los magrebíes no se integran porque se cierran a relacionarse con otras personas diferentes a su cultura

<p>Clima local: respuestas en las que los alumnos creen que los magrebíes se integran en función del contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima local positivo: hay actitud de cooperación, de solidaridad y de aceptación social • Clima local negativo: el motivo de la no integración es porque hay un impedimento de la sociedad de acogida
<p>Competencias personales: respuestas en las que valoran la integración de los magrebíes en función de su comportamiento personal, de sus habilidades y de su capacidad de conocimiento del entorno, etc.</p>
<p>Asimilación: esta categoría recoge las respuestas en las que la integración pasa por la asimilación y valoran la integración de las personas de origen magrebí en función de su proceso de asimilación</p>
<p>Características personales: se recogen las respuestas que indican que la integración depende de la persona</p>
<p>Pertenencia a la comunidad: la integración se ha producido por cuestiones como el tiempo y al hecho de residir y vivir en un lugar</p>
<p>Sin motivo: los alumnos dicen que los magrebíes están o no integrados pero no resuelven el porqué</p>

Para exponer las causas de las respuestas del alumnado separamos el análisis en dos apartados. En primer lugar analizamos las razones que dan para justificar que los magrebíes no están integrados y en segundo lugar, las causas por las que creen que los magrebíes sí están integrados.

4.2.1.1. Heteropercepción negativa de la integración magrebí

Del análisis cuantitativo anteriormente desarrollado, sabemos que el colectivo que concentra más respuestas en este caso es el nacional y las razones que muchos de ellos apuntan, corresponden a las categorías “Relaciones sociales cerradas” y “Asimilación” y en cambio hay muy pocas respuestas en la categoría “Clima local negativo”. Así, parece que muchas de las causas por las que los magrebíes no se integran es interna, es decir; un problema suyo porque no quieren, no se comportan, no se acostumbra, se cierran...

“No, porque no se comportan bien, y la mayoría no hacen nada mientras se lo dan todo”

“No, porque sólo se relacionan con los suyos”

“No todas porque se apartan del ámbito social”

“No la mayoría no demasiado porque se juntan entre ellos y no se relacionan demasiado con nosotros”

“No, normalmente cuando la persona se va a vivir a otro país que tiene diferentes costumbres ha de cambiar”

“No, porque hacen todo lo que hacen en su país sin pensar en que están en otro”

“No mucho, porque siguen siendo una cultura diferente”

“No, porque no se adaptan a nuestras costumbres”

(Respuestas alumnado autóctono y español)

Si retomamos el análisis de AC hecho, podemos pensar que algunas de las características de algunos de los alumnos que se esconden bajo estas respuestas son que se trata de alumnos residentes en municipios pequeños, de menos de 14 años y de sexo masculino.

Por lo que respecta a los alumnos que creen que depende del magrebí si está integrado o no, hay casos de alumnado nacional que cree que la integración está condicionada a los magrebíes que se adaptan (recogidos también en la categoría “Asimilación”). Indican que están integrados los que se han acostumbrado y adaptado y en cambio, los que no han hecho el esfuerzo, no lo están. Otro elemento que creen que determina la integración es la “Pertenencia a la comunidad” y más concretamente el factor del tiempo de residencia aquí:

“Hay algunos que sí y otro tipo de personas que no quieren relacionarse”
“Algunos sí y otros no. Porque se relacionan entre ellos”
“Algunas. Hay magrebíes que están adaptados y es como si fueran de aquí pero hay que no”
“Algunas, porque otras van con grupos magrebíes, no quieren aprender catalán sólo buscan pelea”
“Los que llevan mucho tiempo aquí sí, pero los que son nuevos no demasiado”
“Los que llevan tiempo aquí sí que lo están, pero los que acaban de llegar aún tienen que integrarse”
 (Respuestas alumnado autóctono y español)

A diferencia de los nacionales, los colectivos de extranjeros, no se apoyan tanto en este tipo de causas para justificar la no integración del colectivo magrebí y creen que se debe más, en especial los latinos (Perfil 1.3), a un problema de rechazo de la sociedad de acogida: Además, para los alumnos latinos y de otras procedencias que creen que la integración depende de la persona, apelan más a un problema de relación (la falta de relación de los magrebíes con personas de otras procedencias) que no a la cuestión asimilativa:

“No porque los discriminan y les marginan”
“No, porque los catalanes son unos racistas y van de superiores”
“No, hay poca tolerancia y muchos prejuicios”
“Algunos sí y otros no. Porque se relacionan entre ellos”
 (Respuestas alumnado latinoamericano)

Parece que algunos agentes educativos estarían de acuerdo con que muchos alumnos de origen magrebí son cerrados en sus relaciones. Hemos encontrado ejemplos de ello en diferentes fragmentos de entrevistas:

“El nostres alumnat estranger és bàsicament gent magrebí i pocs d’altres procedències... i és cert que els magrebins sovint s’agrupen entre ells i fan pinya i passen més de la resta”
 (Jefe de estudios)

“Les dues noies magrebines que han contestat el qüestionari s’aïllen elles mateixes”
 (Asesora LIC)

4.2.1.2. Heteropercepción positiva de la integración magrebí

El alumnado que por el contrario cree que los magrebíes están integrados en muchas ocasiones no argumentan el porqué de su opinión y muchos de los que lo hacen, independientemente del origen, creen que su integración se debe a que los magrebíes tienen buenas relaciones de amistad.

En el caso particular de los nacionales, muchos piensan que su integración se debe a que se han asimilado (categoría “Asimilación”) y, por tanto, ya forman parte del colectivo mayoritario pero no porque se les haya aceptado con sus particularidades sino porque, precisamente, han dejado estas a un lado o tal vez las han delegado al espacio privado:

“No conozco muchos, pero creo que si están bien integrados porque hablan catalán y español”
“Sí porque algún amigo mío marroquí no sigue su cultura y hace como nosotros”
“Sí porque los que yo conozco son buenas personas y no les cuesta integrarse y no causan problemas”
 (Respuestas alumnado autóctono y español)

Una vez analizada la información sobre la opinión de los jóvenes no magrebíes sobre el estado de integración de las personas magrebíes que conocen, vemos que hay dos elementos destacables. Por un lado que gran parte del alumnado nacional que cree tanto que los magrebíes que conoce están integrados como el que cree que no lo están, suele apelar a la adaptación como condición exclusiva para su integración. Parece que existe una percepción generalizada por parte de los jóvenes nacionales que el trabajo de “integración” es para los “otros”; para los que han llegado. Por otro lado, el colectivo de alumnos extranjeros, cree que la integración de los magrebíes, es más un problema de relaciones entre los magrebíes y, en especial, los nacionales que no un problema de esfuerzo.

4.3. Factores que favorecen y dificultan la integración de los magrebíes

Una vez analizada la cuestión de la autopercepción de la integración y heteropercepción de la integración magrebí, damos un paso más y recordando que nuestra definición de integración se fundamenta en dos partes, **preguntamos a los jóvenes magrebíes por los elementos que favorecen y por los que dificultan su integración**. Para ello analizamos el contenido de las preguntas abiertas dirigidas únicamente a los alumnos de la modalidad B:

¿Qué cosas ayudan a que las personas magrebíes se integren aquí?
¿Qué cosas dificultan que las personas magrebíes se integren aquí?

Al igual que hemos hecho con las preguntas abiertas de la modalidad A, para analizar el contenido de las respuestas de estas dos preguntas, hemos hecho un vaciado de la información y hemos extraído las categorías que se repetían teniendo en cuenta las respuestas en función del Perfil 1 (Origen), concretamente del Perfil 1.5 y 1.6. Hemos hecho una sola categorización para ambas preguntas de manera que la lectura de las categorías en positivo son elementos favorecedores y en negativo, elementos que dificultan:

Tabla 8.8: Categorías de las preguntas 19 b y c (Modalidad B)

Factores que favorecen la integración	Factores que dificultan la integración
Relaciones sociales: apuntan al hecho de tener amistades y/o relaciones cercanas con personas de otras procedencias (en especial con autóctonos) y al hecho de que exista un respeto entre ambos lados	
Competencias personales: respuestas que apuntan a la capacidad personal, la habilidad o la falta de dominio, como elemento para la integración (estudiar, ir al IES, aprender el idioma, etc.)	
Aspectos culturales: en este grupo se contemplan los factores de acercamiento cultural (Comprensión entre culturas, conocimiento cultural, etc.) y aspectos culturales tales como los roles vinculados a cada género en cada colectivo, los elementos tradicionales situados entre la cultura familiar y la moderna (religión) y la imagen del lugar de origen familiar (vínculos con la cultura familiar, proyecto futuro, etc.)	
Clima local: apuntan al hecho de ser aceptado, respetado (en sus costumbres y cultura), de no ser marginado o no ser discriminado y las respuestas que implican de la ayuda de la sociedad de acogida como factor indispensable de la integración. En este grupo también se contemplan las respuestas que hacen referencia a las imágenes estereotipadas y racistas que despierta el inmigrante magrebí en los otros	
Ciudadanía como status: se hace referencia a la igualdad de derechos y deberes; a un reconocimiento jurídico y legal y a un acceso a los servicios públicos y a al sistema de bienestar	

Otros: en esta categoría hemos incluido ciertas respuestas peculiares que se diferenciaban de todas las demás y que, por tanto, no podíamos ordenarlas bajo ninguna otra categoría

Sin respuesta: se refiere a los casos que no determinan ningún factor de integración, a los casos en los que dicen no saber qué causas ayudan a la integración y a los que no se lo han planteado

Para analizar los elementos que ayudan y dificultan el proceso de integración recuperamos una serie de planteamientos que nos ayudarán a entender la complejidad de estos factores.

La inmigración supone un cambio de medio y esto trae como consecuencia el tener que acomodarse a un entorno diferente y un proceso de “adaptación” (que no asimilación) del inmigrante. A este hecho inherente al fenómeno de la inmigración, se suman las condiciones en las que el proceso de inmigración se ha realizado. Si el núcleo familiar estaba emocionalmente maduro, la migración se habrá elaborado en su momento adecuado y todos los miembros de la familia habrán salido de esa prueba con los vínculos afectivos reforzados por la experiencia compartida. En este contexto, el hijo que logre sobresalir contará con un entorno fuerte y le será más fácil integrarse. Cuando, en cambio, el núcleo familiar se encuentra “enfermo” con anterioridad a la migración, su patología se incrementa y es frecuente que, en un primer momento, la familia mantenga cierta cohesión ante la situación de emergencia, aparentando cierta normalidad pero hay muchos casos en los que el duelo se posterga tanto que se delega en la segunda generación (Massot, 2003: 48-49). En este caso, los hijos tendrán unas condiciones de partida mucho más complejas para su proceso de integración.

A estos elementos Portes (1996) añade la cuestión de los itinerarios de llegada de los inmigrantes a un nuevo país y su primera instalación como factores determinantes que pueden afectar de modos muy diferentes, a la integración de sus hijos²⁴⁹. Los elementos que destaca son:

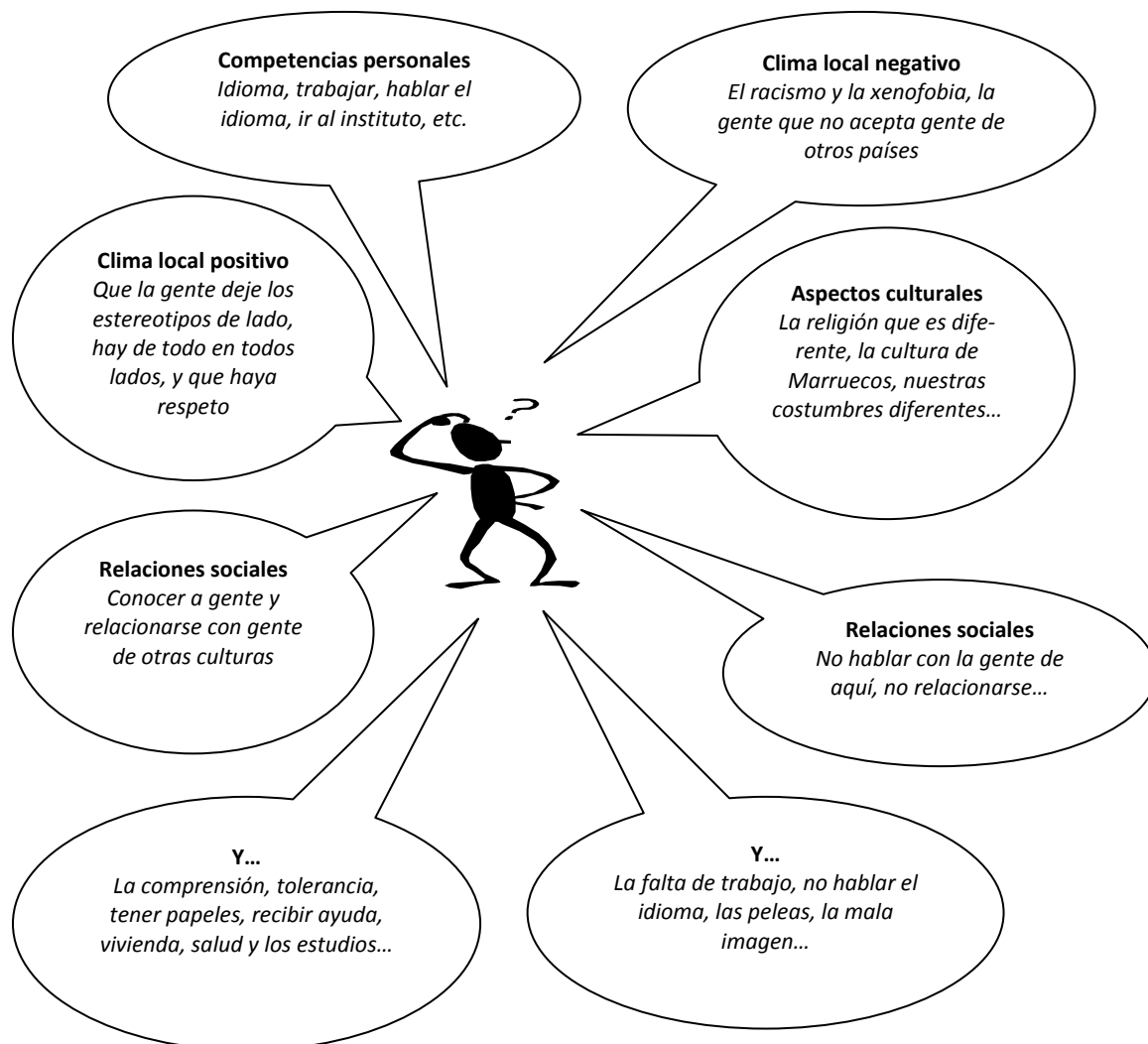
1. Nivel de capital humano de los padres: se trata de condicionantes de la inscripción social de la segunda generación puesto que, aunque a menudo sucede que los padres más preparados deben emplearse en los países de destino, por debajo de sus titulaciones o experiencias laborales, tienen recursos para introducir a sus hijos en los estudios, la profesión y la vida un poco diferente de los que tienen familias peor formadas
2. Estructuras familiares: se registran diferencias entre los menores logros escolares de los crecidos en familias monoparentales y los mayores logros alcanzados por hijos educados en familias tradicionales (padre y madre en casa)
3. Competencias para la interacción social: sucede que a veces, los hijos aprenden a manejarse antes que los padres con lo que se produciría una inversión de roles (los padres aprenden de sus hijos a desenvolverse y no al revés) de manera que los hijos crecerían prematuramente abandonados a sí mismos y falsamente autosuficientes y poco capaces de reconocer autoridades y de discernir situaciones
4. Clima local: que éste sea más o menos favorable, neutro o xenófobo implicará diferentes consecuencias para los de una u otra procedencia, para los de una u otra apariencia física, para los llegados en unas u otras coyunturas, etc.
5. Movilización de recursos: las operaciones y acciones que los padres hagan en beneficio del acceso de sus hijos al trabajo y a la vida adulta será un punto esencial para su integración
6. Capital social (de las redes co-étnicas): se trata del conjunto de vínculos y relaciones sociales que se poseen y que se utilizan en beneficio propio

A continuación, recogemos las categorías que se repiten en orden descendiente obtenidas del análisis

²⁴⁹ Obtenemos esta información citada en Aparicio Gómez, R. y Tornos Cubillos, A. (2006). Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información (Pág. 24-30). Se trata de los datos extraídos por Portes a partir de ocho estudios breves sobre la integración de distintos colectivos de hijos de inmigrantes en los Estados Unidos. Lo que nos interesa de este trabajo son las vías de integración utilizadas que pueden ser bastante aplicables a todos los países receptores de inmigrantes.

de tendencias de respuesta en cada categoría. Destacamos paralelamente los elementos que favorecen y los que dificultan de manera gráfica para que se detecten visualmente los elementos más importantes de cada proceso. Cabe mencionar que no hemos encontrado grandes diferencias en función del perfil por origen así que las conclusiones que extraemos son conjuntas para todo el alumnado de origen magrebí independientemente del lugar de nacimiento y del tiempo de residencia en Cataluña.

Figura 8.15: Factores para la integración magrebí desde su propia perspectiva



En esta figura organizamos todos los elementos que favorecen y dificultan la integración según la opinión de los propios magrebíes. En la derecha aparecen los factores que dificultan y en la izquierda, los que favorecen. El orden descendente, señala los factores de más a menos, es decir; los que más favorecen y los que más dificultan.

El primer factor que aparece como favorecedor de la integración es la adquisición de “Competencias personales” como es hablar el idioma del lugar, conocer el entorno en el que se vive, etc. como elementos para poderse integrar. Parece que muchos jóvenes magrebíes apuntan a una doble dirección en la responsabilidad de su integración puesto que por un lado está su esfuerzo (competencias) y por el otro el esfuerzo del resto (en este caso el esfuerzo de los nacionales en aceptar a los magrebíes). En este ocasión, la opinión del alumnado de origen magrebí estaría en la línea de la definición de integración que defendemos (proceso dinámico entre dos partes).

El siguiente elemento que aparece apunta a la necesidad de ser aceptado y respetado (se trata de la categoría “Clima local” que señala Portes) como condición para la integración. Cabe señalar que este dato aparece también en el análisis de AC cuando surge la solidaridad como elemento relevante para la valoración de la integración magrebí.

En cuanto a los factores negativos, destacamos que el primero es la oposición por parte de los autóctonos (“Clima local negativo”) y a continuación, otras razones como los aspectos culturales propios de los magrebíes, la falta de relación con personas de otras culturas y otros elementos más relacionados a las habilidades y competencias de las personas magrebíes (hablar el idioma, la falta de trabajo, etc.). Estos últimos elementos tienen que ver con la movilización de recursos y el capital social del que hablaba Portes. Si las familias ponen de su parte para que los hijos desarrollen habilidades y competencias más allá de las propias en sus lugares de origen, será más fácil que los hijos tengan una situación favorecedora como punto de partida.

Así pues, y en términos generales, parece que el hecho de no contar con la abertura de la sociedad de acogida y las barreras culturales y económicas con las que se encuentran, se perciben como elementos que se oponen a la integración de las personas magrebíes. Pero además, a esto, hay que añadirle los diferentes ritmos de aculturación de los jóvenes y el capital social del que disponen, puesto que los vínculos familiares y relaciones de otro tipo con las que cuentan son elementos imprescindibles para poderse integrar.

Para ayudarnos a determinar los factores clave de la integración magrebí nos parece interesante analizar las perspectivas de futuro de estos jóvenes puesto que de la manera cómo se proyectan, podemos confirmar factores clave de su integración.

Perspectivas de futuro de los jóvenes de origen magrebí

En este apartado **examinamos las perspectivas de futuro de los jóvenes de origen marroquí** desde la perspectiva de la integración. Para ello retomamos la primera parte de la pregunta 19 e)²⁵⁰ y hacemos el análisis de contenido del “Cómo” de la siguiente pregunta dirigida al alumnado de origen magrebí:

¿Cómo y dónde te ves en el futuro?

Las categorías que hemos extraído de las respuestas de los alumnos son las siguientes:

Tabla 8.9: Categorías primera parte de la pregunta 19e (Modalidad B)

Perspectivas de futuro
Proyección académica: los jóvenes indican perspectivas de continuar con los estudios
Inserción laboral: respuestas en las que los jóvenes indican proyectos de futuro relacionados con el ámbito laboral
Éxito personal: respuestas con indicadores de triunfo personal
Imagen del lugar familiar: expresan vínculos con la cultura familiar y compromiso social con Marruecos

Como hemos comentado anteriormente, hay jóvenes que no sabían qué responder pero salvando este hecho, otros nos muestran sus deseos y sueños. Por ejemplo, algunos responden que no saben dónde pero que en todo caso se ven con alguna perspectiva de futuro positiva. Observamos que el hecho de la inserción laboral es muy significativo para el futuro y que lo importante es una trayectoria personal de éxito:

²⁵⁰ La parte referenciada al “Dónde” la hemos analizado anteriormente relacionándola con el análisis de AC realizado para la identidad étnico cultural en el apartado de la autopercepción de la integración.

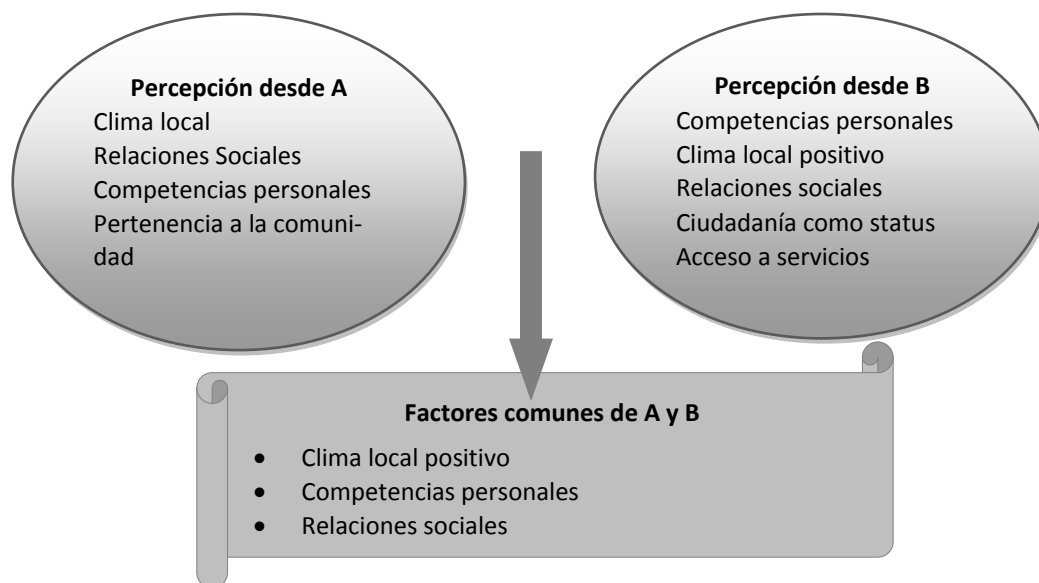
“Medio trabajando de mecánico profesional”
“Me veo viviendo aquí trabajando con una buena carrera”
“Yo quería ser periodista”
“En una casa muy grande con mucho dinero y un trabajo como futbolista o empresario”
“Ser una gran mujer. Y que vaya todo muy bien”, “Estudiaré me casaré y tendré dos hijos”
(Respuestas alumnado magrebí)

De esta información podemos pensar que las perspectivas de futuro de los jóvenes son francamente positivas e implican una demanda que, aunque no aparezca explícita, creemos que está contenida en sus respuestas. Se trata del clima local positivo que les permita desarrollar este conjunto de proyecciones y que coincide y confirma uno de los elementos que aparecen en la Figura 8.15.

4.4. Contraste entre los factores clave de la integración magrebí desde ambos colectivos

Para cerrar con el análisis de esta dimensión, damos un paso más y relacionamos los factores de integración clave para cada colectivo. Para ello, retomamos la información obtenida de la pregunta 19b para la modalidad A y de la pregunta 19b y 19c de la modalidad B y la relacionamos en las Figuras 8.16 y 8.17.

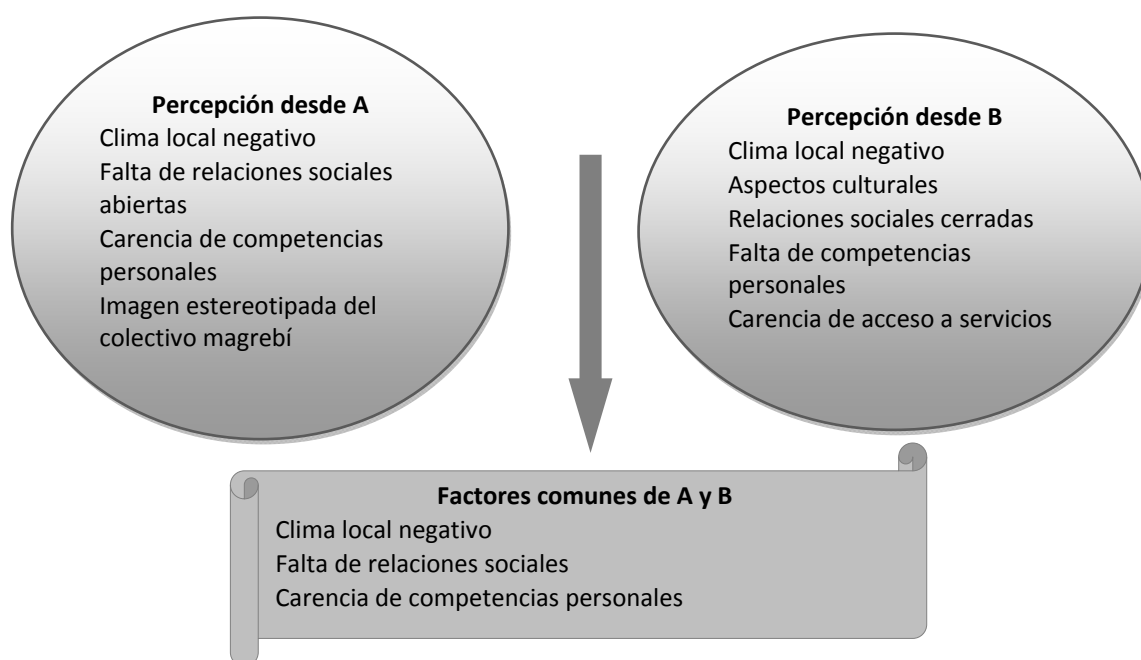
Figura 8.16: Factores comunes para la percepción positiva de la integración magrebí



En esta primera figura aparecen los factores que condicionan la percepción positiva de la integración magrebí. Los factores de la heteropercepción positiva aparecen representados en el círculo de la izquierda y los de la autopercepción, también positiva, en el círculo derecho. A resultados de unir los elementos comunes de ambos colectivos obtenemos los factores comunes para la integración positiva de los jóvenes de origen magrebí. Destacan el “Clima local positivo” que es la situación de aceptación, cooperación y solidaridad entre los miembros de una comunidad, las “Competencias personales” que son el conjunto de habilidades personales del colectivo magrebí que permiten la adopción de las normas comunes así como el conocimiento del entorno y el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales y las “Relaciones sociales” que son el alto nivel de capital social en espacios de convivencia (amistades, barrio y familia) que desarrolla los jóvenes de origen magrebí.

En la siguiente figura recogemos los factores negativos para la integración desde ambos colectivos:

Figura 8.17: Factores comunes para la percepción negativa de la integración magrebí



En este caso, como resultado de la unión de los factores comunes de ambos colectivos (magrebíes y no magrebíes), encontramos tres factores que son los que impedirían la integración del colectivo magrebí tanto desde su perspectiva como desde la del resto de jóvenes. Se trata “Clima local negativo” que es la percepción de rechazo social por parte de la sociedad de acogida (actitudes de racismo, xenofobia y falta de aceptación de personas de otros países), la “Falta de relaciones sociales” que sería la situación de encapsulamiento en la que están los jóvenes de origen magrebí que no se relacionan con personas de grupos culturales distintos al propio y la “Carencia de competencias personales” entendidas como la ausencia de adopción de normas comunes, de conocimiento del entorno y de falta de habilidades comunicativas.

Sintetizando la información del análisis de ambas figuras (Figura 8.16 y 8.17) vemos que, aunque ordenados de diferente manera, resultan los mismos factores los que desarrollados en positivo, son favorecedores de la integración magrebí, mientras que en negativo, acaban siendo factores que dificultan la integración de la juventud de origen magrebí²⁵¹. Esta importante constatación es muy relevante de cara a las propuestas de mejora que proponemos en el próximo capítulo. Si el objetivo final es la cohesión social, habrá que secundar propuestas que fomenten un clima local positivo, basado en el respeto de unos hacia otros, de la aceptación recíproca, indiferentemente del origen y que impliquen dejar los estereotipos de lado en el que sea posible interrelacionarse y que unos aprendan de otros.

A modo de conclusión

En este capítulo analizamos las opiniones sobre el tema central de nuestro estudio, y tratamos de averiguar cuáles son los principales elementos que los jóvenes creen que inciden en el proceso de integración del colectivo magrebí. Como defendíamos en la aportación teórica, la integración es un proceso interac-

²⁵¹ Los dos factores que surgen en nuestra investigación confirman algunos de los demostrados por Aparicio y Tornos (2006) presentados en el tercer capítulo de este estudio cuando hablan de los modos de adquisición de competencias (aptitudes necesarias para la interacción social adecuada) y del clima local (contexto de acogida más o menos favorable).

tivo que depende, siempre, de dos partes. Desde esta perspectiva conocer la opinión de los jóvenes, tanto de los magrebíes como del resto, sobre el proceso de integración de las personas magrebíes, nos aporta información muy valiosa para nuestras conclusiones finales. Para abordar esta cuestión, entramos en otras afines tales como la percepción sobre el propio estado de integración y ahondar en las perspectivas de futuro de los propios implicados puesto que estos elementos (pasados y futuros) son importantes indicadores del “proceso” de integración de la juventud de origen magrebí.

El análisis elaborado en este capítulo se ha hecho explorando dos elementos fundamentales. Por un lado, hemos extraído los *factores clave de la integración*, centrándolos en el caso del colectivo magrebí y por el otro, analizamos los *perfiles de los opinantes* tanto de la autopercepción como de la heteropercepción. Para ello triangulamos la información analizada a través del análisis de contenido de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario, la obtenida a través de la técnica de árboles de clasificación de la minería de datos y la surgida de las entrevistas informales realizadas a diferentes agentes educativos del contexto de aplicación del cuestionario. En el análisis de estos dos elementos fundamentales, se han confirmado componentes demostrados a lo largo del análisis descriptivo realizado en el séptimo capítulo desde la perspectiva del proceso.

Así como en el capítulo anterior se procede al análisis de cada ítem en función de los perfiles²⁵² creados en el sexto capítulo para el análisis de la información, el análisis realizado en este capítulo también ha tenido en cuenta el Perfil 1. No obstante, a lo largo del capítulo, y teniendo presente la finalidad última de este estudio- el proceso de integración del colectivo magrebí- toma especial protagonismo el análisis de las dimensiones clave de la integración magrebí desde la *autopercepción* y desde la *heteropercepción* destacando de esta la de los nacionales por ser el colectivo mayoritario y, a su vez, el responsable de la acogida.

Para cerrar este capítulo retomamos las principales conclusiones extraídas del análisis realizado partiendo de la idea que las percepciones generales que existen sobre la inmigración están muy condicionadas al colectivo sobre el que se opina. Así, detectamos que existen más prejuicios hacia el colectivo magrebí que hacia el resto de colectivos extranjeros. Además, vemos que el alumnado magrebí es consciente que existe cierta discriminación hacia ellos por su condición de origen aunque también reconocen que el trato que reciben está condicionado a la persona que lo ejerza. Relacionado con este tema, analizamos las percepciones sobre el trato de la sociedad a la inmigración y concluimos que existe una opinión generalizada de que el colectivo magrebí se lleva la peor parte en el trato que recibe de la sociedad. Para muchos alumnos nacionales los magrebíes no son bien tratados pero creen que ellos (los magrebíes) tampoco se esfuerzan para adaptarse y que por eso merecen el trato recibido.

Finalmente, abordamos las dimensiones clave de la integración a través de dos constructos. En primer lugar nos hacemos cargo de la autopercepción de la integración. La mayoría de los alumnos se sienten integrados en su entorno (IES, barrio, amistades, etc.) y existe la tendencia generalizada de entender la integración como el “tener amistades” y “estar bien relacionado”. Centrándonos en la autopercepción del colectivo magrebí, surge el tiempo de residencia como condicionante para su percepción de la integración positiva. Sobre los factores que ayudan y dificultan a integrarse, vemos que los elementos más favorecedores son las competencias personales y el buen clima local de aceptación y respecto y los que más la dificultan, son el rechazo y la falta de competencias personales de los propios magrebíes. Examinando sus perspectivas de futuro, sabemos que existe una tendencia por parte de los magrebíes más arraigados a Cataluña, a la apertura hacia múltiples referentes y por tanto, hacia perspectivas de futuro variadas y vinculadas a diferentes lugares con lo que parece que se confirma el factor del tiempo como condicionante de la integración.

Desde la definición de integración como proceso dinámico entre dos partes, ahondamos en la opinión de los jóvenes no magrebíes sobre el estado de integración de los jóvenes de origen magrebí. La valoración positiva sobre su integración se relaciona con las tendencias de apertura hacia las personas de otras culturas. Los latinos son los que opinan más favorablemente sobre su integración mientras que el colec-

²⁵² Recordemos que el Perfil 1 es la organización de los sujetos según origen y el Perfil 2 es la ordenación en función del sentimiento de integración.

tivo que valora más negativamente la integración del colectivo de origen magrebí, es el nacional. Creen que las personas magrebíes no están integradas, debido, básicamente a las relaciones enclaustradas que mantienen los magrebíes con su propio colectivo, a un clima local negativo y a las carencias de competencias personales por parte de los magrebíes pero también, reconocen que existe una imagen estereotipada del colectivo magrebí que no ayuda a que se integren.

Una vez tenemos toda la información descriptiva del séptimo capítulo y la información procesual del presente analizada, procedemos a la elaboración del último capítulo del estudio donde damos forma a las conclusiones finales del estudio, a los límites con los que nos hemos encontrado durante la investigación y a la prospectiva que, como toda investigación, se plantea en la presente tesis.

Capítulo 9: Conclusiones, límites y prospectiva

Introducción

En este último capítulo nos centramos en tres aspectos que nos llevan a culminar con la investigación. En primer lugar abordamos las conclusiones finales de esta tesis. Para hacerlo, cruzamos las conclusiones a las que hemos llegado en el marco teórico y en el trabajo de campo y respondemos a cada uno de los objetivos que hemos planteado en el capítulo cuarto. En segundo lugar, afrontamos las limitaciones que, como toda investigación en el campo educativo, tiene esta investigación. Los límites con los que nos hemos encontrado son de tres tipos: contextuales, técnicos y teóricos. Finalmente nos preocupamos por la prospectiva de la investigación consistente en destacar los interrogantes o nuevas líneas de investigación sugeridas a partir de los hallazgos obtenidos de la presente tesis.

1. Conclusiones del estudio

Para la elaboración de las conclusiones respondemos a los objetivos generales planteados en la investigación. Recordando que la finalidad de la investigación es estudiar el proceso de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña desde la perspectiva del colectivo de jóvenes de origen magrebí y desde la del resto de jóvenes de entre 14 y 18 años a través de un estudio por encuesta, presentamos, a continuación, las principales conclusiones a las que llegamos.

1.1. Estado de la cuestión

Para valorar la integración de una minoría en el seno de un contexto social multicultural analizamos todos los constructos que hacen referencia al principal tópico de la investigación. El primer objetivo del estudio es **elaborar el estado de la cuestión y definir los elementos constitutivos y los entramados del proceso de la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña**. Para ello nos centramos en el marco sociopolítico de nuestro contexto, en el concepto de integración y en las cuestiones relativas a la juventud y la inmigración.

Del análisis exhaustivo de estos tres elementos, concluimos que, para hablar de integración en el marco de la juventud, no podemos obviar la referencia a las políticas públicas que responden a este fenómeno, aun reconociendo que el campo de acción al que se orienta este estudio no se centra en las políticas de inmigración e integración y sí en propuestas concretas de intervención en el ámbito educativo.

Desde este supuesto creemos que el punto de partida de las orientaciones políticas parte de la política de fronteras y no podemos negar que resulta evidente que los acuerdos de cooperación sobre inmigración ya no deben establecerse, por ejemplo, tan sólo entre España y Marruecos, sino también entre la UE y Marruecos y entre ésta y el resto de países del Mediterráneo. Es necesaria una verdadera actuación de la UE en relación con estos países; cabe ir acercando estos territorios a Europa; que las barreras, distancias y diferencias económicas entre unos y otros no sean tan abismales.

Si conseguimos que el norte se acerque cada vez más al sur, la gente podrá vivir mejor y ya no tendrá necesidad de abandonar su tierra. Este es el sentido que debe tomar la regulación de los flujos migratorios (Chaib, 2005), puesto que la mejor manera de responder al problema de la inmigración es actuar sobre las causas de los movimientos mundiales haciendo prevención de crisis y conflictos. El desarrollo, la democratización y la estabilización política y social de las poblaciones en sus países de origen serían la solución real del problema. El norte, en tanto que conjunto de países ricos, es quien puede facilitar tal

respuesta en beneficio propio y del sur. No hay que olvidar que en el norte, el crecimiento económico se sustenta por la mano de obra del sur y en el sur, la debilidad económica se acentúa, entre otras causas, por el imparable crecimiento de su población.

Los inmigrantes no son “invitados transitorios” sino “vecinos permanentes”. De este hecho y del complejo entramado social, legal y administrativo que originan reiteradas situaciones de injusticia social materializadas en la exclusión, se concluye que es necesario un nuevo escenario que reconozca la inmigración como un fenómeno estructural y perdurable y que se favorezca su integración real por el bien de todos.

La diversidad cultural de las sociedades europeas es una realidad innegable. En los sistemas democráticos, la mezcla de culturas, religiones y etnias tiene como consecuencia la aparición de una sociedad plural en sus creencias, en sus convicciones y en sus manifestaciones. Este es uno de los principales desafíos que tienen planteados los países europeos y por ello, uno de los ejes prioritarios de sus políticas sociales y educativas. Pero para poder definir una buena política primero debe estar claro el marco desde el cual hacerlo; esto es, el establecimiento común a nivel europeo de las líneas generales de la política de integración.

Coincidimos con Entzinger y Biezeveld (2003) en que cualquier definición política en el campo de la integración debería basarse en los siguientes principios:

- *Entender integración como reciprocidad:* toda política de integración debe tener en cuenta que la integración de los inmigrantes es un proceso social recíproco que plantea exigencias tanto a la sociedad de acogida como a los inmigrantes. El punto de partida de esta propuesta exige la equiparación de las oportunidades de participación política, económica y social de los inmigrantes a las de la población autóctona. Esto exige, por un lado, la implicación de los inmigrantes (y sus hijos) en el proceso de integración y un esfuerzo de su parte para aprender la lengua, la historia y la política del país de acogida. Pero además, siguiendo el principio de reciprocidad, es necesario que la población autóctona (adultos y jóvenes), no sólo tolere, sino que reconozca la práctica de las tradiciones y costumbres propias de la población inmigrante para dar espacio a un auténtico pluralismo en la Unión Europea.
- *Establecer los ámbitos clave de la integración:* la integración de los inmigrantes sólo puede tener éxito si se trabajan tres frentes prioritarios: educación, ocupación y sociedad. En el ámbito de educación, partiendo de la idea que la formación escolar es decisiva para la posterior integración de las personas en la vida profesional y social, será imprescindible superar la práctica de que basta con la enseñanza de la lengua nacional del país de acogida para integrar a los inmigrantes. Además, habrá que facilitar la comprensión de la sociedad receptora (cultura, sistema político, raíces religiosas), y flexibilizar el currículum para que sea posible la continuidad tanto del alumnado de origen inmigrante que se ha incorporado al sistema educativo con una escolarización previa en su país de origen como del que lo ha hecho inicialmente en el contexto receptor pero que es igualmente de origen extranjero. En el campo de la ocupación, los esfuerzos se deberán centrar en facilitar la entrada de los inmigrantes en el mundo laboral formal evitando la discriminación y promoviendo la igualdad de oportunidades en el lugar de trabajo. Finalmente, el ámbito social. Debemos reconocer que el éxito de la integración dependerá de la aceptación social puesto que ésta - la integración - tiene lugar en la vida social. Así pues deberá darse prioridad a promover la convivencia activa de los inmigrantes y la población autóctona. A través del incremento de actividades conjuntas se podrán comprender mejor y convivir reconociéndose.
- *Implicación de todas las partes:* mediante la participación de todos los interesados (inmigrantes, gobiernos locales, regionales, nacionales y europeos, empresas, escuela, agentes sociales, entidades religiosas y sociedad civil), se pueden poner en marcha distintas medidas para la integración. Cada uno de estos agentes tiene la obligación de hacer una contribución activa al éxito de una política de integración social. Es también responsabilidad de todos los interesados, contribuir a reducir los prejuicios y malentendidos entre los inmigrantes y la población autóctona, así como indicar claramente los problemas y dificultades que conlleva

la integración. Sobre esta base se podrán elaborar estrategias comunes de actuación para un modelo social europeo que aproveche plenamente las posibilidades políticas, culturales y económicas que ofrece la inmigración.

Ante este panorama, España debe apresurarse en comprender lo peligroso que es sentirse más amenazado de lo que se está en realidad. Un peligro que hasta ahora ha estado contenido y quizá sea posible todavía dominar, pero con la condición de no perderse en el debate sobre la diferencia, sino por el contrario, devolver a los españoles y a todos los europeos la confianza sobre la posibilidad de asumir mayores responsabilidades en el mundo. Esto implica un cambio de actitudes ante la inmigración protagonizada por la lucha contra los estereotipos, los prejuicios y las discriminaciones y priorizando una actitud de acogida. Se trata de favorecer la cohesión social entre todos los integrantes de una sociedad, independientemente de su origen. Estamos en un punto muerto y podemos decidir hacia donde apuntar; el escenario es esperanzador ya que la poca edad del fenómeno en nuestro contexto nos permite moldearlo hacia buenas prácticas.

Y ¿qué pasa con la integración en Cataluña? Sabemos que parte de la respuesta a este interrogante depende de contextos más generales – primero de España, de Europa y en definitiva del mundo- pero nos parece que debemos centrarnos en un contexto real y posible. Hoy más que nunca, en el mundo de la globalización, el “efecto mariposa” es su máxima expresión. Así, cualquier movimiento de transformación depende de otros y es causa de muchos. No obstante, nos parece que en una investigación como la presente, las propuestas tienen que ser lo más realistas posibles. Es evidente que los próximos años serán decisivos y que la inmigración seguirá siendo un elemento constitutivo de la sociedad catalana y que los hijos e hijas de los inmigrantes tendrán una presencia creciente. La igualdad de oportunidades es el principal reto. No hay tiempo que perder, el modelo de la Cataluña del futuro debe ser claro, desarrollando medidas que lo posibiliten: planes de acogida, políticas de integración, lucha contra la exclusión social, acceso de toda la población a los derechos sociales y políticos, sensibilización social, lucha contra el racismo, etc. Hay que avanzar simultánea y coordinadamente en todos los frentes, empezando por la presión política para combatir el marco estructural discriminatorio que crea la normativa de extranjería. Hay que mirar con buenos ojos las líneas abiertas en este sentido y seguir las de cerca para ver de qué manera se llevan a cabo las acciones y propuestas y ver como se sortejan los límites competenciales existentes de la comunidad autónoma con respecto al estado.

Es un buen momento para diseñar una política que permita que los diferentes colectivos de inmigrantes se “adapten” a nuestro país, y no debe abordarse como un problema, sino como un reto y como una oportunidad para el conjunto. En este sentido el papel del barrio y de los municipios es esencial para que los inmigrantes y en especial sus hijos, puedan integrarse. Desde los ayuntamientos deberían aplicarse políticas transversales con las que conseguir que estos individuos fueran considerados ciudadanos. El barrio y el municipio son espacios de participación, de encuentro de los unos con los otros y éstos junto con las asociaciones de vecinos y de comerciantes realizan una labor fundamental para facilitar la participación y la convivencia (Chaib, 2005).

En definitiva, necesitamos propuestas que nos ayuden a dibujar entre todos una nueva geografía de la convivencia. Podremos construir una Cataluña cohesionada si se involucra a los inmigrantes en la construcción social, considerándolos como ciudadanos con los mismos derechos y deberes que el resto de la sociedad. Asimismo, se debe procurar que los inmigrantes y sus hijos, entiendan que, independientemente de su religión y de su cultura, son miembros de esta sociedad haciéndoles partícipes de las decisiones que se tomen²⁵³. Además, debemos rechazar cualquier tipo de violencia y debemos conseguir que todos los ciudadanos puedan desarrollar libremente su religión y su cultura, siempre respetando a los demás y el entorno en el que se vive, pero con la voluntad de acercamiento a la sociedad.

No podemos pensar en trasladar a Cataluña un modelo utilizado en otros contextos, ya que los países con más tradición migratoria se encuentran en revisión por su mal funcionamiento. El modelo de Cataluña debería ser el de la interculturalidad (Bartolomé y otros 2002; Siguán 2003; Chaib, 2005), es decir,

²⁵³ En este sentido no se puede eludir más tiempo la reclamación real del derecho a voto ya que es fundamental para que puedan sentirse ciudadanos activos.

el de la convivencia de distintas culturas pero interrelacionadas. La interculturalidad sólo puede alcanzarse gradualmente y no mediante cambios drásticos. Por ese motivo es preciso combinar políticas de vivienda y de urbanismo con políticas de participación y de relación entre población inmigrante y autóctona. Debe evitarse, en la medida de lo posible, la concentración de inmigración en los barrios y procurar, en cambio, que puedan vivir en distintos lugares de la ciudad. Tan sólo así aumentaría el contacto y la convivencia con la población autóctona, porque sólo desde este acercamiento y esta participación de las personas en la sociedad en la que viven podrá concebirse una sociedad intercultural. Sólo así podremos conseguir una Cataluña próspera, justa y solidaria (Chaib, 2005: 230).

El punto de partida para este reto es cambiar de una vez el uso del término “integración”. No podemos seguir pensando que integrarse es sólo tarea del que llega. Integrar es un proceso dinámico entre dos partes, el resultado del cual es la creación de un nuevo espacio social. Lo primero que hay que hacer es inventar un nuevo concepto de reconocimiento social, moderno y contemporáneo. El proceso llamado “integración” no se dará hasta que verdaderamente tengamos necesidad de hablar sobre lo que implica el término. Así pues, sigamos, dejemos de hablar y actuemos (Begag, 2003: 118). Esta actuación tiene que partir por educar a nuestros jóvenes en unos valores éticos, universales y en un pensamiento crítico, en una cultura de la responsabilidad y del esfuerzo. Necesitamos que la juventud conozca la estructura de la democracia, sus derechos y deberes, entre los que se incluye el de participación de todos en lo público. Las autoridades educativas deben cuidar de que la educación para la ciudadanía que persigue este conjunto de principios, tenga la solidez y el prestigio que merece, y preparar a los profesores adecuadamente, y para ello necesitamos urgentemente borrar la fractura que existe entre escuela y familia. Es un hecho evidente el aumento de la presencia del número de extranjeros en nuestro contexto, así que nuestro futuro se configurará, nos guste o no, de la coexistencia de personas y grupos de muy diversas procedencias culturales. Esto obliga a concebir un sistema educativo preparado para formar a miembros de una sociedad pluricultural e implica una renovación a fondo de nuestro sistema educativo para poder asegurar el respeto a las diferencias y el compromiso de todos los principios éticos comunes (Sigúan, 2003: 221). En este contexto plural, el primer paso para la integración, es el trabajo de apertura de los grupos consolidados pues es a partir de su “recepción” que podremos hablar de la incorporación relacional del alumnado de origen extranjero (Alegre, 2005).

En este sentido, y como última orientación de propuestas de acción concretas en el ámbito social, existe un problema manifiesto debido a la concentración de alumnado de procedencia extranjera en diferentes municipios de Cataluña. Hay escuelas públicas con una alta concentración de alumnos inmigrantes al lado de otros centros, mayoritariamente concertados, con muy poca población inmigrante. Los centros que viven situaciones de “*guetización escolar*” acostumbran a estar situados en barrios que presentan deficiencias en los servicios y degradación en la vivienda. De manera general la concentración es una realidad negativa pues no favorece la integración. No se puede decir que los problemas de distribución no sean los únicos, pero son ciertamente muy influyentes. En este sentido las comisiones de escolarización parece que no actúan adecuadamente (Comisió Catalana d’Ajuda al Refugiat, 2005).

Además, hay una percepción generalizada por parte de las familias autóctonas de que el nivel educativo es más bajo si hay presencia masiva de alumnos de origen extranjero. Como hemos demostrado, se trata más de una percepción que de una realidad, pero el caso es que fomenta que los alumnos no inmigrantes cambien, en muchos casos, de escuela. El hecho que las familias con más recursos abandonen los centros con elevado porcentaje de alumnado de origen extranjero, repercute en el prestigio del centro y dificulta que se encuentren soluciones a las situaciones vividas.

Por todo esto, es necesaria una política municipal de redistribución de los escolares inmigrantes en cada municipio. Hay que exigir y asegurar unos sistemas de distribución equitativos y que la inspección administrativa haga esfuerzos por forzar algunos dispositivos de integración. Para ello, tal como aconseja la Oficina del Defensor del Pueblo, habría que intentar que la concentración de alumnado de procedencia extranjera no supere el 30% por centro y crear comisiones de escolarización por zonas que faciliten una distribución adecuada del alumnado, así como disponer de recursos para favorecer que los centros concertados se comprometan con estos escolares.

1.2. El núcleo de la investigación: la integración

Una vez establecidas las conclusiones derivadas del estado de la cuestión de los tres tópicos centrales de nuestro estudio, abordamos las conclusiones referentes a la parte central de la tesis y nos ocupamos de tres objetivos estrechamente relacionados.

En primer lugar, desde la clarificación de los conceptos básicos del estudio, **diseñamos un instrumento de medida para el diagnóstico del proceso de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña desde la perspectiva del alumnado magrebí y desde la del resto de alumnos**. El proceso de construcción del instrumento se fundamenta en la idea que proceso de integración es dinámico y se produce entre dos partes. Desde esta perspectiva teórica, “integrarse” no es sólo querer hacerlo sino tener la posibilidad real de hacerlo y esto pasa por la adquisición de la ciudadanía plena de todos los miembros de una sociedad.

Para articular la ciudadanía como motor de la integración nos centramos en el *Modelo dinámico de ciudadanía* trabajado por el grupo GREDI (Bartolomé, 2002) en el marco de las instituciones escolares y lo trasladamos a nuestra realidad de estudio que plantea un contexto más amplio. Según este modelo los componentes fundamentales de la ciudadanía son el relacionado con el *estatus legal* que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos, sin olvidar sus correspondientes responsabilidades, y el asociado a la *participación efectiva* que entiende la ciudadanía como práctica deseable.

Partimos de la premisa de que la ciudadanía como estatus es el paso previo para cualquier proceso de integración y que los elementos que configuran la concepción de la ciudadanía como proceso son: las competencias, la participación y la identidad cívica. Para operativizar la integración desde el *Modelo dinámico de ciudadanía* añadimos un conjunto de elementos que posibilitan el desarrollo de los diferentes componentes de la ciudadanía como proceso tales como: el hecho de conocer la diversidad, disponer de valores ciudadanos comunes, saberse organizar en grupo, tener experiencias positivas en participación, relacionarse con otros en un espacio de convivencia y tener algún tipo de vinculación cívica.

Un estudio diagnóstico como el presente plantea unas exigencias metodológicas muy concretas puesto que queremos obtener información para medir un conjunto de variables de interés, de modo objetivo, en una muestra amplia de personas. Para ello utilizamos el cuestionario que nos parece el instrumento indicado ya que nos permite diseñar una estructura y desarrollar los contenidos adecuados que respondan a los objetivos para el que ha sido elaborado. La construcción del cuestionario consta de tres versiones previas y una versión definitiva con dos modalidades: una para los jóvenes de origen magrebí (B) y otra para el resto de jóvenes (A).

La estructura del cuestionario plantea un análisis a tres niveles: análisis de los ítems a través del programa SPSS versión 15.0, análisis cualitativo de sus preguntas abiertas y análisis de árboles de clasificación de diferentes indicadores. El hecho de analizar la información desde estas tres vertientes, plantea una integración metodológica que supone un fuerte elemento de validación del instrumento.

El cuestionario elaborado y su correspondiente aplicación dan la posibilidad de **operativizar las dimensiones de la integración de la juventud de origen magrebí a través de un estudio por encuesta**. Además, en la línea de profundizar en los aspectos clave de la integración (la propia y la de terceros) tratamos de **establecer relaciones entre los elementos de la integración e identificar previsiones sobre procesos de integración a través de la técnica de Árboles de clasificación (AC)**. Presentamos conjuntamente las conclusiones de estos dos objetivos de investigación puesto que es desde la integración metodológica planteada en ambos objetivos, desde dónde obtenemos los elementos clave para comprender el proceso de integración magrebí.

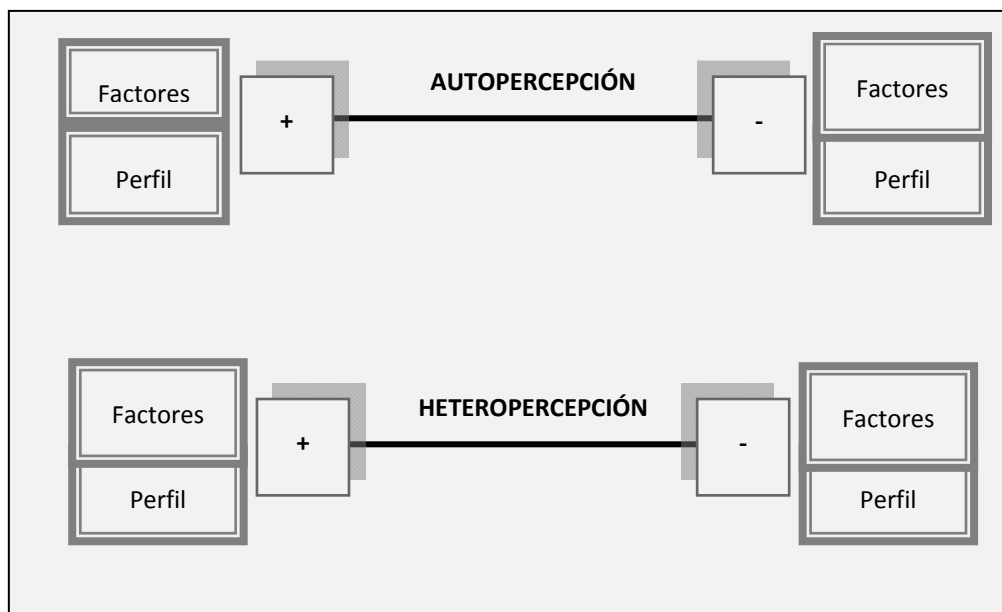
De toda la información analizada en el séptimo capítulo, a través del análisis descriptivo, y en el octavo, a través del análisis inferencial y teniendo presente que nuestra investigación tiene como finalidad última detallar la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña, la conclusión más relevante es la obtención de los *factores de integración* de la juventud de origen magrebí y los *perfiles de los sujetos opinantes*. Para ello, pasamos de poner el punto de mira en la variable “Perfil 1” que organiza a los jóvenes en función de su origen, a ponerlo en los dos constructos presentados en el octavo capítulo: la

Autopercepción y la Herteropercepción.

Concretamente, nos centramos en la autopercepción de la integración de los jóvenes de origen magrebí y la heteropercepción de los jóvenes nacionales²⁵⁴ sobre la integración magrebí. El hecho de centrarnos en estos dos colectivos y en estas dos variables, responde al planteamiento teórico de la integración por la que entendemos que se trata de un proceso dinámico e interactivo entre dos partes. Así, detallamos el proceso de integración del colectivo magrebí desde su propia perspectiva y desde la perspectiva del colectivo responsable de su acogida.

Las conclusiones acerca del proceso de integración de la juventud de origen magrebí, contienen el conjunto de elementos que aparecen en la siguiente figura:

Figura 9.1: Elementos explicativos de la integración magrebí



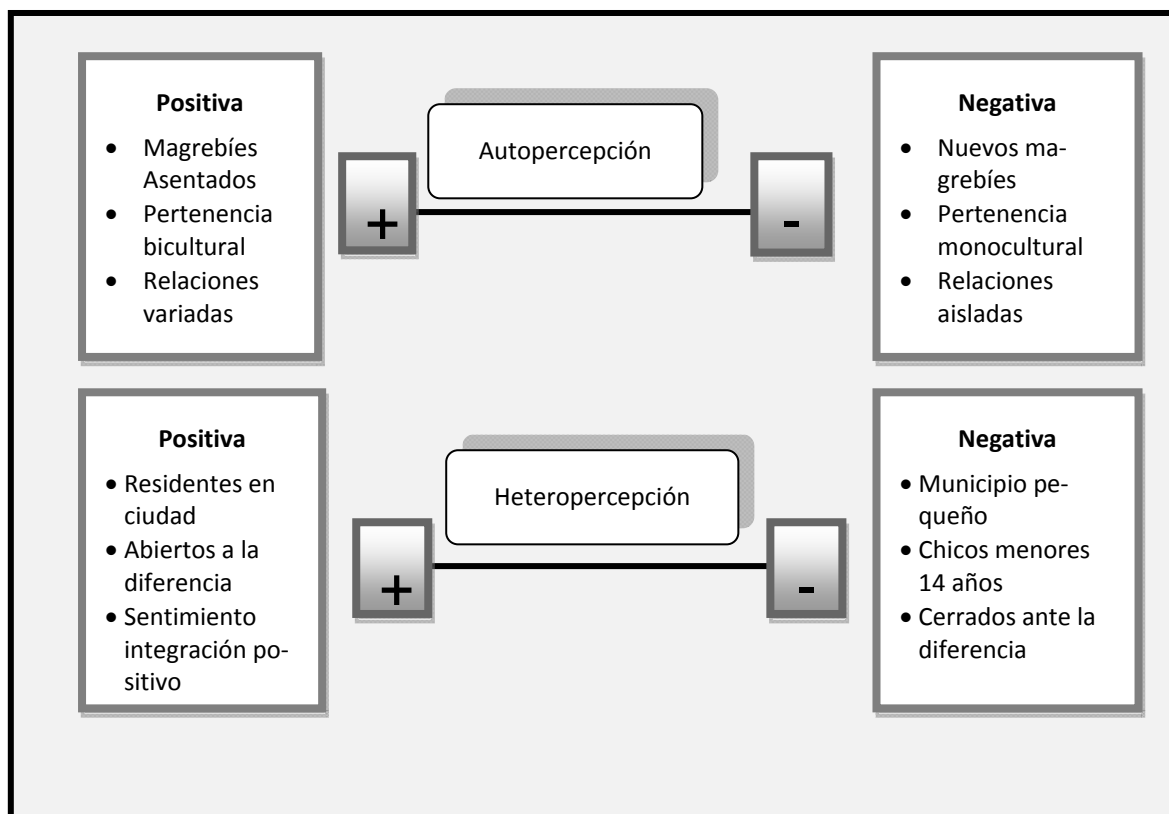
Tanto la autopercepción como la heteropercepción se conciben como un *continuum* en el que se representan los extremos. De cada uno de los cuatro extremos, podemos describir la información sobre los perfiles de los sujetos opinantes y el conjunto de factores explicativos de dicha opinión²⁵⁵.

A continuación, presentamos los perfiles resultantes para cada elemento. Del extenso análisis realizado, obtenemos las características de los sujetos opinantes de cada uno de los cuatro elementos presentados en la Figura 9.1. Nos parece que conocer las características tanto de los magrebíes que opinan positiva y negativamente sobre su integración así como las de los jóvenes que opinan sobre la integración de los magrebíes, nos puede ayudar en la configuración de las propuestas de mejora que planteamos posteriormente. Los perfiles de este grupo de sujetos son los que se presentan en la siguiente figura:

²⁵⁴ Para estas conclusiones finales, tomamos como referencia únicamente al colectivo de jóvenes nacionales por dos razones. En primer lugar porque se trata del colectivo mayoritario (77,3% de la muestra frente al 13% del resto de procedencias extranjeras no magrebíes) y en segundo lugar, porque, como argumentamos en el cuerpo de la tesis, es el colectivo responsable de la "acogida".

²⁵⁵ Los perfiles los obtenemos de la información analizada a través de los árboles de clasificación. Los factores, se obtienen de dos maneras. En el caso de la autopercepción; de los elementos comunes de la pregunta sobre las causas de su sentimiento de integración positivo y negativo (pregunta abierta 19a de la modalidad B) y de las preguntas sobre los factores favorecedores y que dificultan la integración (preguntas abiertas 19b y 19c también de la modalidad B). En el caso de la heteropercepción, de la pregunta sobre el porqué creen que las personas de origen magrebí están integradas o no (pregunta abierta 19b de la modalidad A).

Figura 9.2: Perfil de los opinantes de la integración magrebí

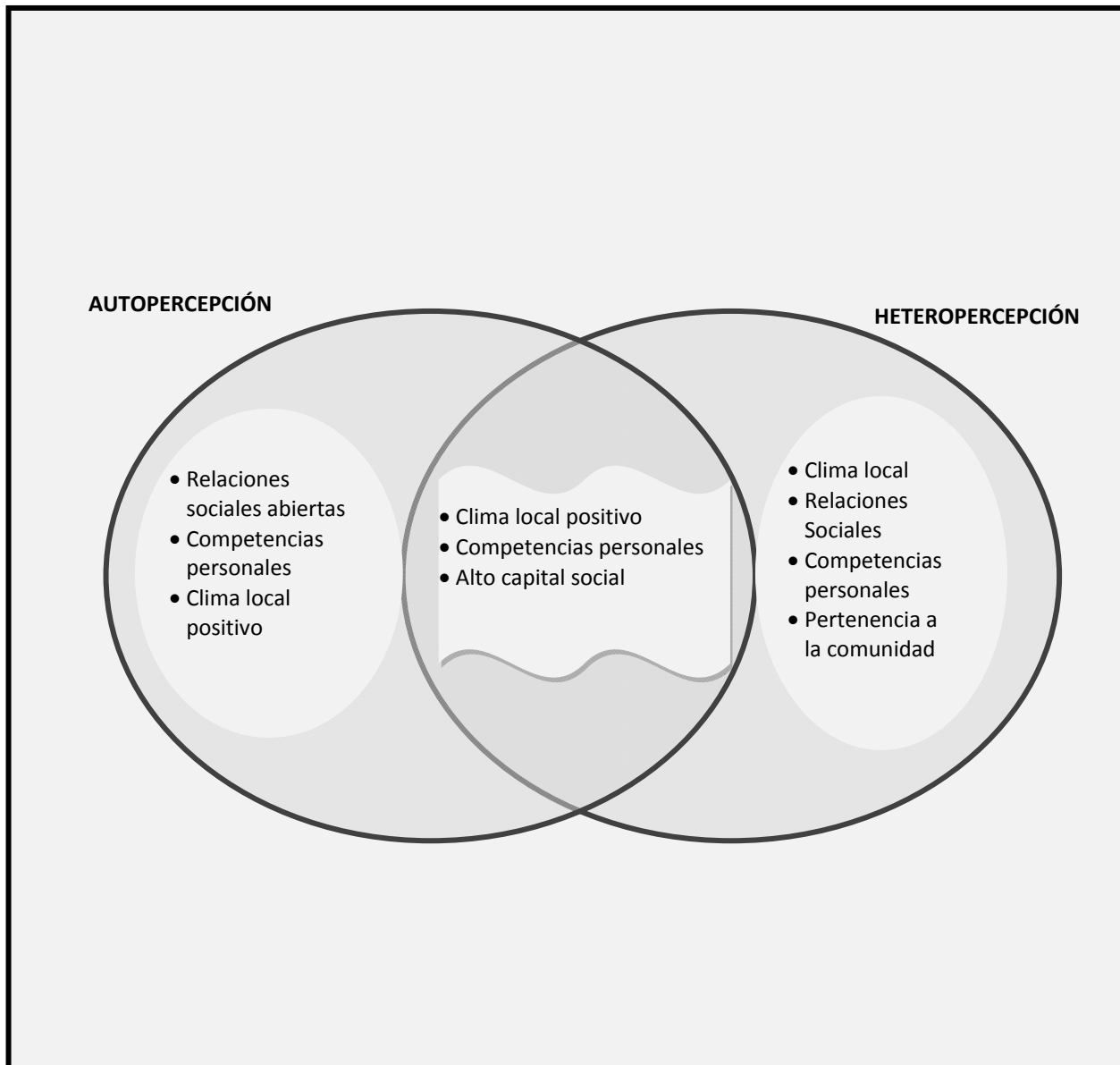


El análisis de los datos del cuestionario elaborado con la técnica de minería de datos de árboles de clasificación nos ha permitido profundizar en los perfiles de los sujetos de cada una de las posibilidades. De todos los datos analizados concluimos que los jóvenes magrebíes que tienen un sentimiento de integración positivo son los que o bien han nacido aquí o han llegado de pequeños, que tienen un sentimiento de pertenencia abierto y vinculado a ambos lugares de referencia (el de origen familiar y el de acogida) y que entablan relaciones con personas de su misma cultura de origen familiar, pero también con personas de grupos culturales distintos. Por lo que respecta a los jóvenes magrebíes con un sentimiento de integración negativo, son, en general, jóvenes que han llegado hace menos de 10 años (la mayoría de ellos llegaron entre hace dos y cinco años), cuyo sentimiento de pertenencia está muy arraigado con el lugar de origen (Marruecos) y que, además, sólo se relacionan con personas de su misma cultura.

El perfil de alumnos nacionales que creen que las personas magrebíes están integradas, son mayoritariamente, jóvenes que se sienten integrados, residentes en municipios grandes (con más de 90.000 habitantes), que muestran actitudes abiertas ante la diferencia cultural como: tener un concepto de ciudadanía moderadamente abierto, mostrar preferencias para convivir con una variedad de grupos culturales distintos y valorar positivamente la convivencia con otras culturas. Además son jóvenes que mantienen relaciones de amistad con personas de diferentes procedencias y que creen en la necesidad de un buen clima social para la coexistencia. Por lo que respecta a los alumnos nacionales que opinan negativamente sobre la integración magrebí vemos que se trata de chicos de menos de 14 años que residen preferentemente en un municipio pequeño (de menos de 20.000 habitantes) y con actitudes hacia la diferencia cultural ciertamente cerradas.

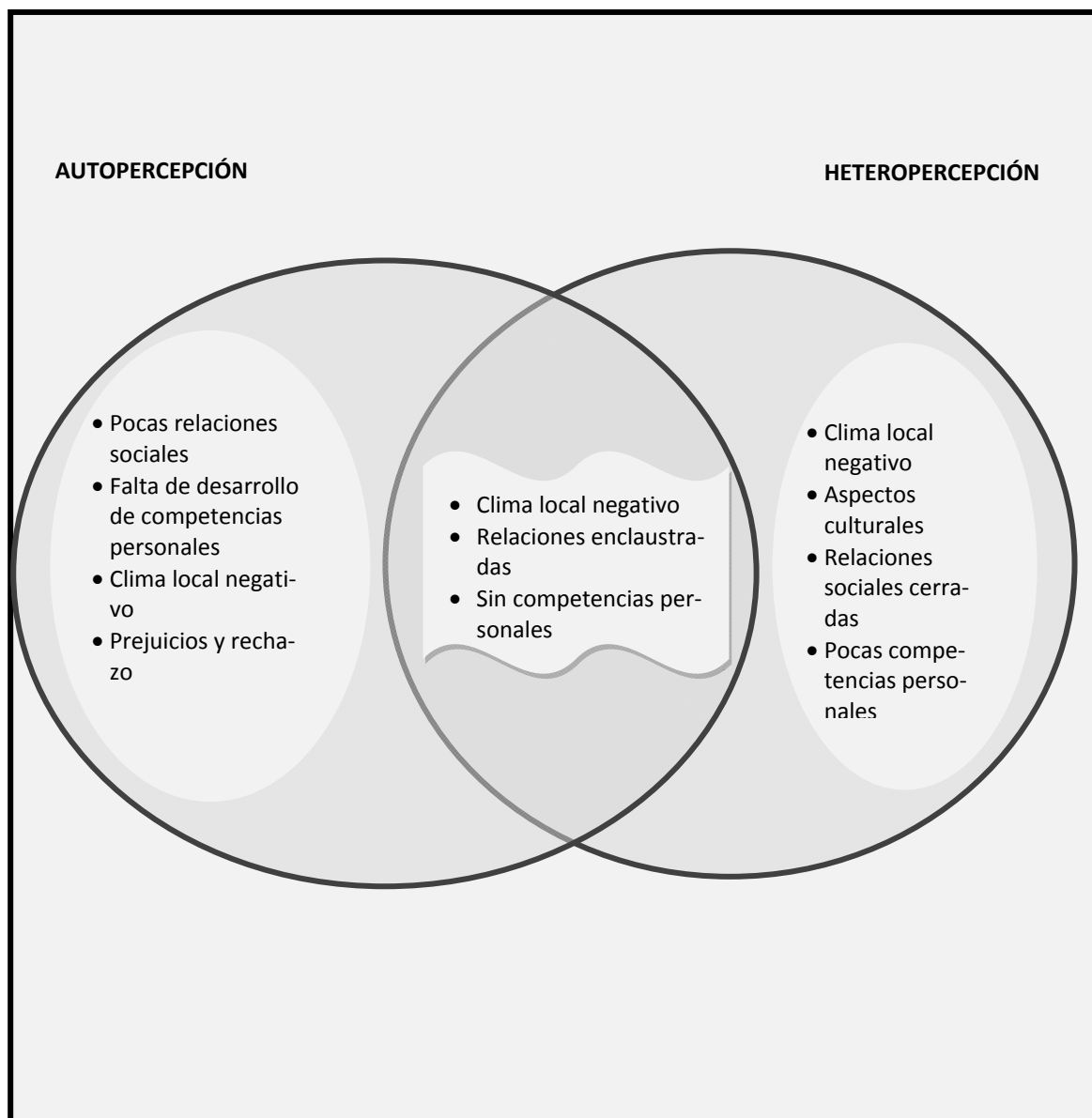
Una vez detallados los perfiles, entramos en la caracterización de los factores claves de la integración magrebí tanto en positivo como en negativo.

Figura 9.3: Factores positivos de la integración magrebí



En el círculo derecho aparecen los principales factores de integración desde la heteropercepción y en el izquierdo los de la autopercepción. En la intersección entre ambos aparecen los elementos comunes que son el clima local positivo en el que las personas se aceptan y, en el mejor de los casos, cooperan, las competencias personales de los magrebíes por las que adoptan normas comunes como son el idioma mayoritario y el conocimiento del entorno y el alto nivel de capital social que se traduce en el establecimiento de relaciones sociales con personas de diferentes culturas a la propia.

Figura 9.4: Factores negativos de la integración magrebí



En esta ocasión, destacamos los principales factores de la “no” integración magrebí. Los comunes a ambas percepciones son: el clima local negativo protagonizado por la situación de rechazo social por parte de la sociedad de acogida (actitudes de racismo, xenofobia y falta de aceptación de personas de otros países), las relaciones enclaustradas de los jóvenes de origen magrebí al no relacionarse con personas de grupos culturales distintos y, finalmente la ausencia de competencias personales por parte de los magrebíes como traducidas en la falta de adopción de normas comunes como son el conocimiento del entorno y la falta de habilidades comunicativas para con el entorno.

Establecer los factores clave de la integración desde la doble perspectiva (auto y hetero) es imprescindible de cara a la formulación de propuestas de mejora ya que es sobre éstos donde se plantea más trabajo. Parece que, en general, la juventud tiene una percepción de la integración bastante “ladeada” hacia la capacidad de relacionarse de manera que se sienten integrados y se percibe integrados a terceros, en función de las relaciones establecidas. Aparece también el tema de la necesidad de un clima local positivo fundamentado en la idea de respeto pero creemos que, pese a que éste es necesario, no es suficiente para la cohesión social real puesto que el respeto se traduce en el valor ciudadano de la aceptación que, como veíamos, es la situación mínima para la convivencia. No obstante todavía dista del valor verdadero para la cohesión social que es el reconocimiento. Finalmente, aparece el tema de las competencias sociales necesarias para integrarse. Si bien es cierto que para integrarse es necesario desarrollar habilida-

des personales (conocimiento del nuevo entorno, aprender normas y costumbres así como dominar el idioma, etc.) no es el único elemento ya que, como defendemos desde nuestra definición teórica, la integración es un proceso entre dos. Partiendo de aquí, no basta con el esfuerzo de unos sino que es necesario el esfuerzo de ambos colectivos.

Reconociendo la importancia de los factores surgidos y, valorando que nazcan de los mismos jóvenes, creemos que se omiten elementos muy importantes para la integración como es participar, tener un sentimiento de pertenencia compartido, tener derechos y deberes reales para con la comunidad, etc. Desde esta premisa, y desde la determinación de los elementos clave del estudio de la integración magrebí en Cataluña, construimos las propuestas de acción que creemos que podrían ser implementadas para el desarrollo de procesos de integración de las personas de origen magrebí en nuestro contexto.

1.3. Propuestas de acción para la mejora de la integración

Una vez cerrado el diagnóstico de nuestro estudio elaboramos una serie de propuestas favorecedoras para la consecución de la convivencia y la cohesión social a partir de los datos obtenidos.

Fruto de las conclusiones surgidas, se hace necesario la formulación de propuestas prácticas concretas en el ámbito educativo y en el de los jóvenes en sus espacios de convivencia. De las principales ideas a las que llegamos, concluimos que se deben conservar y fomentar las predisposiciones positivas que presentan los jóvenes y trabajar e incidir sobre las negativas. Nuestras propuestas de mejora parten de la idea de que el contexto analizado es propicio para el desarrollo de la integración puesto que estamos ante jóvenes democráticos, solidarios y que saben reconocer. Además pensamos, como Nair, que las sociedades siempre acaban por encontrar soluciones aun cuando con frecuencia sea a costa de penosos e inútiles sufrimientos (Nair, 2001: 42).

No obstante, el problema es que pese a que se dan muchos espacios de convivencia, existe un gran desconocimiento entre los diferentes colectivos y, como ya sospechábamos en el análisis del cuestionario piloto, coexistir sin convivir no sirve de mucho y además genera rechazo. En este sentido, el hecho de que sobresalga el desconocimiento de los jóvenes ante el colectivo magrebí nos da indicadores de la imposibilidad de su integración más allá de las condiciones particulares de cada grupo. Pero nos permite vislumbrar la posibilidad de mejora en la medida de que se realicen actuaciones y se destinen recursos al *conocimiento* de estas otras realidades culturales (principio básico de la ciudadanía intercultural).

Este escenario demuestra que estamos ante ciertas limitaciones y que buena parte de la sociedad de acogida abandona su compromiso de integrar a los nuevos ciudadanos a través de diferentes actitudes y comportamientos (rechazo, prejuicios, etc.). Existe un rechazo manifiesto de algunos alumnos autóctonos e inmigrantes de otros países, hacia los alumnos de origen magrebí y esto los coloca en la parte inferior de la escala social; son los “fracasados” de la integración y por ello aumenta su exclusión. Como respuesta a este estado, el colectivo de origen magrebí se presenta con manifestaciones identitarias muy fuertes y a menudo difíciles de encajar y tratar desde, por ejemplo, el ámbito educativo (Benradi, 2003).

La idea de fondo que planteamos tras el conjunto de propuestas es educar en la interculturalidad que no es otra cosa que integrar desde la diferencia. Se integra en la sociedad aquel que ve reconocido su principio de diferenciación; aquel que puede transitar de la pluralidad de estilos de hacer a la unidad de la convivencia organizada en una comunidad (Lluch, 2002). En definitiva, se trata, como señala uno de los objetivos principales del *Pla per a la llengua i la cohesió social*, de fomentar la educación intercultural en un marco de diálogo y de convivencia para ir creando una visión integrada, compartida y solidaria de nuestra realidad social (Pla LIC, 2004). Uno de los antecedentes más importantes de este planteamiento, lo encontramos en los principios de actuación que surgen de la reflexión general sobre el futuro de los sistemas educativos en los estados miembros del Consejo Europeo (Lisboa, 2000)²⁵⁶:

²⁵⁶ Información obtenida de las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo del 2000 ([www. http://www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu) Consulta: febrero 2010).

- Educación intercultural.
- Inclusión social de todo el alumnado.
- Acogida e integración.

Para ello es preciso que los centros educativos tengan como primera responsabilidad la acogida e integración de todo el alumnado con independencia del origen y que su modelo de proyecto tenga como ejes principales la educación en y para la igualdad y la educación en y para el respeto de la diversidad.

El reto que esto plantea exige la superación de una de las principales críticas trazadas a lo largo de todo este estudio; es muy urgente que en nuestro contexto se deje de entender que la integración es asimilación puesto que ésta pretende crear un "todos iguales" y esto nos lleva a un tipo de sociedad estática en la que toda la gente piensa lo mismo, hace lo mismo, siente lo mismo... y este tipo de modelo de sociedad en la que todos somos iguales hoy ya no tiene ningún sentido (Carbonell, 2009²⁵⁷).

Hay que aceptar a las personas como son y buscar espacios comunes en los que todos estemos cómodos compartiendo lo compartible y, sobre todo, hay que permitir que los jóvenes, independientemente de su origen, puedan ser ellos mismos y que en los espacios de convivencia pueda haber personas con distintos referentes pero, a la vez, con puntos de acuerdo para poder convivir.

Desde nuestro punto de vista las propuestas para el sistema educativo con la educación intercultural como telón de fondo las podemos centrar en tres grandes bloques:

a) Preparación profesional

La nueva realidad es muy diversa pero pese a esto, la organización escolar se presenta rígida. Los centros no utilizan la autonomía que la ley les concede en gran parte, porque no hay preparación para hacerlo. Los recursos existentes (talleres de adaptación curricular, *Aules d'Acollida*, etc.) a menudo no son bien utilizados y muchas veces llegan a generar guetos. Unos centros no tienen proyectos y en otros que tienen, el profesorado se quema por falta de formación y adaptación a la nueva realidad. Desde un punto de vista cuantitativo hay espacios y recursos formativos para el profesorado, pero estos no son adecuados para la situación actual. La formación básica no parece que pueda dar respuesta a los retos diarios con los que se encuentra el profesorado. Y esta situación se refiere tanto a la formación inicial como a la continuada. Además, el profesorado, especialmente el de secundaria, no se percibe como educador. Está muy centrado en lo que enseña y poco preocupado por la persona; hay pocas tutorías y en estas no hay una orientación o no está suficientemente personalizada.

Dado que educar en y para la interculturalidad no es sólo un nuevo "contenido" o una nueva "estrategia", sino que reclama una convicción y una posición personal por parte del equipo docente, es indispensable también un soporte técnico cualificado de asesoramiento, formación permanente y supervisión específica para los docentes. Para ello hay que reformar la formación inicial del profesorado, que es una acción todavía pendiente e introducir contenidos relativos a la diversidad cultural del alumnado e instrumentos para el análisis de las situaciones que se producen estableciendo mecanismos de control del aprovechamiento de la formación permanente del profesorado (Comisió Catalana d'Ajuda al Refugiats, 2005).

En esta línea, se plantea una de las intervenciones presentadas en el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* como es la formación para los centros desde la formación permanente, entendida como acción formativa para adecuar las competencias del profesorado a la nueva realidad. Desde la concepción inclusiva de la acogida de alumnado de origen extranjero, esta formación debe incluir todos los aspectos que hacen referencia a la dimensión emocional, a la educación en valores y en la convivencia, al despliegue de las capacidades y las competencias comunicativas, a aspectos del currículum de acuerdo con la diversidad, etc. En definitiva debe ser una formación global que pueda dar respuesta a las necesidades de atención a la diversidad del nuevo contexto educativo.

²⁵⁷ Este contenido lo encontramos en el portal de educación www.aulaintercultural.org y está extraído de la entrevista que el periódico digital *Noticias de Guipuzkoa* (www.noticiasdeguipuzkoa.com) hace el 1 de julio de 2009 a Francesc Carbonell, asesor del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*.

Asimismo, en las actuaciones planteadas en el *Pla Educatiu d'Entorn*, que nos parece una medida muy positiva desde el prisma de la integración por su carácter global e interdisciplinar, que camina hacia la dirección de la promoción de una sociedad abierta y flexible en la que todos los ciudadanos tengan cabida, también se plantea la sensibilización y formación de los profesionales vinculados al PEE en educación intercultural y cohesión social, y en potenciar dinámicas que favorezca el trabajo en red. (PEE, 2006:21).

Jordán (2007) apunta la necesidad urgente de formar la dimensión emocional, actitudinal y ética de los profesores para asegurar una sensibilidad y compromiso con la diversidad cultural. Esta formación global, debe comenzar por incluir contenidos de educación para la diversidad y para la interculturalidad en la formación inicial y seguir durante la formación permanente a lo largo de su ejercicio docente en el propio centro y fuera de él. Este modelo de formación global debe adaptarse a cada contexto y abarcar tres dimensiones:

- Dimensión cognitiva: esta se divide en la *informativa*, que implica el conocimiento por parte de los docentes del entorno cultural de los nuevos alumnos, y la *clarificadora*, que pide un replanteamiento sobre cómo se trabajan los contenidos en las distintas modalidades de formación de docentes.
- Dimensión técnica: se refiere a la adquisición de competencias pedagógicas para preparar al profesorado con estrategias didácticas y organizativas que faciliten la atención a la diversidad cultural.
- Dimensión actitudinal: se ocupa de fomentar una actitud reflexiva empapada de sentimientos y de vivencias personales que la enriquezcan en un marco de colaboración entre profesionales de la educación (Jordán, 2007: 69-75).

El profesional formado desde la integración de estas tres dimensiones será capaz no sólo de entender la importancia de favorecer contextos de integración positivos, sino además de favorecerlos a partir de las bases de una verdadera educación intercultural.

b) Replanteamiento de roles educativos

En este marco educativo complejo y diverso hay que tener claros los roles de cada agente implicado en el proceso educativo de los jóvenes. Se trata de corresponsabilizar educativamente a cada colectivo. *La familia* debe educar a partir del proyecto privado de valores y el fomento de la diversidad de estilos, propuestas, opciones, etc. mientras que *la escuela* debe hacerlo a partir del proyecto público de sociedad y de ciudadanía a través del fomento de la igualdad así como *la comunidad* debe educar a partir del grupo y fomentando la libertad.

En este mismo sentido hay que dar una atención muy especial a la relación que la escuela establece con las familias y no únicamente en la lucha contra el absentismo escolar sino que la escuela no puede quedar al margen de la problemática legal, laboral, social, etc. de las familias y debe sentirse implicada de una manera activa en la medida de sus posibilidades, y siempre, naturalmente, sólo a partir de sus responsabilidades educativas. Hay que desarrollar estrategias de acogida y si es necesario, de mediación con las familias. También hay que facilitar los recursos de trabajadores sociales, mediadores y traductores cuando sea necesario. Debe ofrecerse más información a las familias por diferentes medios (trípticos, prensa local, jornadas de puertas abiertas, cooperación con las asociaciones de inmigrantes, etc.). Además, sería de gran utilidad poder llegar a flexibilizar los horarios de acogida de las familias por parte de tutores y dirección del centro para adecuarlas a las realidades laborales de padres y madres.

Pero no sólo hay que replantearse el sentido de la escuela, la familia y la relación entre ambas sino que hay que ir más allá, replantearse el rol social y seguir en la línea de propuestas como el *Pla Educatiu d'Entorn* (PEE), el movimiento de *Ciutats Educadores* concretado en els *Projectes Educatius de Ciutat* (PEC) y els *Plans de desenvolupament comunitaris*²⁵⁸. Desde nuestro punto de vista, creemos que hay

²⁵⁸ Para más información sobre el *Pla Educatiu d'Entorn* ver Anexo 3.4.

Para más información sobre *Ciutats Educadores* ver Anexo 9.1: Carta ciutats educadores.

que apostar por este tipo de instrumentos sociopolíticos que permitan desplegar estrategias e instrumentos concretos para el fomento de la cohesión social.

Se trata de estrategias cuyo valor recae en el reconocimiento de que todos los agentes sociales son agentes educativos que a través de un trabajo en red, se plantean colectivamente cuales son los grandes retos de la educación en el ámbito local. Estas propuestas asumen el compromiso ciudadano de actuar, desarrollar y articular proyectos y acciones educativas partiendo de la idea que la comunidad es también educadora (Civís, 2005).

Podríamos resumir los ejes vertebradores de todas estas estrategias de intervención en las siguientes propuestas:

- Todos somos agentes educativos: de aquí la propuesta de desarrollo de proyectos integrales de educación que integren las aportaciones de todos los agentes educativos (familia, escuela, entidades, etc.)
- Trabajo en red: articulando proyectos y acciones educativas desde diferentes frentes.
- Responsabilidad compartida: contribuyendo al fomento de la igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos.
- Diversidad cultural: educar en y para la diversidad.
- Valores democráticos como base para la convivencia: educando para la ciudadanía intercultural e inclusiva.

En la línea de estas propuestas tenemos algunos ejemplos cercanos que ponen en práctica el trabajo en red entre diferentes agentes educativos. El proyecto I+D en curso del GREDI "*Ciudadanía intercultural: la mejora de la convivencia intercultural de jóvenes de 14 a 16 años del Municipio de Sant Boi de Llobregat mediante la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, a través del trabajo integrado con agentes del territorio*", plantea un proceso de investigación participativa para el diseño y la aplicación de acciones educativas, mediante el aprendizaje-servicio, que favorezcan la convivencia intercultural y la participación de jóvenes de 14 a 16 años en el municipio de Sant Boi del Llobregat, a partir del trabajo colaborativo entre un equipo de investigación interdisciplinar y diferentes agentes y entidades o socioeducativas del territorio. Uno de los puntos fuertes de este proyecto está, precisamente, en el equipo de trabajo interdisciplinar e interprofesional que garantiza un trabajo educativo integrado entre diferentes entidades y agentes socioeducativos del municipio, promoviendo acciones educativas conjuntas para favorecer la participación y la convivencia intercultural de los jóvenes.

Otro ejemplo de este tipo de propuestas citado anteriormente y también desarrollado por el GREDI es el proyecto *Desenvolupament de la ciutadania intercultural a Sant Quintí de Mediona a través de xarxes comunitàries*, finalizado en el año 2008 y cuya finalidad es el desarrollo de mejoras en el contexto de la localidad de Sant Quintí de Mediona en los procesos de acogida e integración de la población inmigrante, potenciando unas condiciones positivas para la convivencia. Para ello, se elabora el *Pla d'acollida i millores local* que constituye un paso más en la dirección de armonizar la red de relaciones que permitan la mejora de la convivencia a través de la implicación del tejido asociativo y de los propios ciudadanos.

Finalmente, el último ejemplo que nos parece que está en la línea de la propuesta que defendemos, es el trabajo de tesis desarrollado por Pavón (2009) en el que plantea una evaluación participativa de un programa de acogida para adolescentes en un centro de medio abierto en el municipio de Sant Boi de Llobregat. Este programa de mejora de la atención socioeducativa que reciben los adolescentes hijos de familias inmigradas en su acogida se sitúa en una perspectiva práctica de transformación de la realidad, involucrando a todos los profesionales responsables sociales.

Para más información sobre los *Plans de desenvolupament comunitaris* ver el portal www.gencat.cat y entrar en *Departament de Governació i Administracions Públiques/ Acció ciutadana/ Plans i programes* (Consulta: febrero 2010).

Para más información sobre *Projectes Educatius de Ciutat* ver ejemplo del PEC Barcelona en Anexo 9.2: *Projecte Educatiu de Ciutat* (Barcelona).

c) Mejora de l'Aula d'Acollida

En el tercer capítulo de este estudio, destacábamos este instrumento de trabajo planteado en el *Pla per la Llengua i la Cohesió Social* como potente respuesta a la atención de la diversidad en los centros escolares. Veíamos que los objetivos principales del *Aula d'Acollida* son el aprendizaje del catalán como lengua vehicular y la integración sociocultural de los alumnos de procedencia extranjera. Aunque su orientación es positiva creemos que el tema lingüístico tiene un excesivo protagonismo y no se aborda realmente la cuestión de la integración de los alumnos de origen extranjero. En el proyecto del *Aula d'Acollida* prima la lengua como una competencia a adquirir para el alumnado de procedencia extranjera pero no se plantea un trabajo paralelo con el alumnado autóctono que es el responsable de la “acogida”. En la implantación de las *Aulas d'Acollida* parece observarse la voluntad de la administración autonómica por integrar a los alumnos inmigrantes en una cosmovisión catalanista del país, con énfasis y exclusividad en la cultura y lengua estrictamente autóctonas. Además plantean un vacío considerable al trasladar la cuestión de la integración a los centros, al ser ellos los que deben atender a los alumnos de origen extranjero y pese a que cuentan con asesoramiento y medios proporcionados por la administración, los responsables en cada centro deberán ser profesores de plantilla y los asesores lingüísticos saldrán de sus despachos para ir al campo de la formación directa de profesores y tutores o para ejercer ellos mismos esos papeles.

Es cierto que algunas de las soluciones que proponemos dependen de un marco más general y que deberían recaer en políticas de acomodación que señalasen la bidireccionalidad como eje fundamental para hacer posible la integración sociocultural del alumnado extranjero, pero más allá de esta medida que no depende de las buenas voluntades de la red educativa, es posible orientar la implantación de las *Aulas d'Acollida* hacia la dirección del segundo objetivo y, aún cumpliendo la voluntad lingüística, incidir en su fortaleza como espacios integradores. Hemos visto que el perfil de jóvenes magrebís que no se sienten integrados han llegado, en su mayoría, entre hace dos y cinco años así que, sin saberlo de facto, es muy posible que sean beneficiarios de las *Aulas d'Acollida*. La potencialidad de que éstas sean verdaderos espacios de integración desde los que pueda trabajarse un sentimiento de pertenencia (también) a la comunidad de acogida de sus alumnos es muy evidente. Además, si tenemos en cuenta que este alumnado tiende a relacionarse mayoritariamente con personas de su misma cultura, las *Aulas d'Acollida*, tendrán que hacer el esfuerzo de ser también un espacio de intercambio entre los grupos culturalmente minoritarios y los mayoritarios aunque éstos no sean propiamente sus usuarios.

En paralelo al replanteamiento de las *Aulas d'Acollida* hacia la vertiente integradora, nos parece que sería necesaria otra medida que acompañase esta práctica y que reforzara la responsabilidad de acogida del alumnado mayoritario. En este sentido, la incorporación en el curriculum de elementos que muestren bidireccionalidad entre culturas teniendo como eje transversal la educación intercultural que permita explicar los diferentes contenidos desde diversas miradas culturales, creemos que permitiría una mejora de las relaciones en los espacios de convivencia entre el alumnado mayoritario y el de procedencia extranjera.

d) Intercambio cultural entre alumnado

Nuestro sistema educativo, como en la mayoría de países de Occidente, atiende las necesidades de los alumnos autóctonos por un lado y las peculiaridades de los inmigrados por otro, pero creemos que todavía hoy no hay una respuesta real a la nueva situación. Los alumnos inmigrados presentan necesidades especiales primero por su desconocimiento de la lengua y segundo por su retraso en la incorporación al sistema (Sigúan, 2003), y los autóctonos se encuentran con una situación que les “va grande” y que además viene reforzada por imaginarios colectivos que les sitúan ante “el otro” con miedo.

Hay dos premisas surgidas del análisis realizado que nos llevan a proponer el intercambio cultural entre alumnado. Por un lado la importancia que las relaciones de amistad y el intercambio tienen para los jóvenes, y por el otro, el problema evidente de que existe un claro desconocimiento del alumnado hacia grupos culturales diversos. Creemos que el desconocimiento cultural puede ser un factor originante de rechazo tanto por parte de los colectivos autóctonos como de los colectivos de procedencia extranjera así como un impedimento para relacionarse.

Como sustenta la “teoría o hipótesis del contacto”, desarrollada por Allport (1954), el contacto interper-

sonal entre miembros de diferentes grupos étnicos u otros parámetros sociales, mejora las relaciones marcadas por el prejuicio y la hostilidad intergrupala. Así pues nos parece que la única solución es promover intercambios culturales reales entre alumnos de diferentes procedencias.

Nos parece que este tipo de propuestas serían adecuadas tanto para el alumnado autóctono que también se ven afectados, a su manera, por el choque intercultural, así como para el alumnado de procedencia inmigrada puesto que a éstos les toca vivir el contraste entre las creencias y las formas de vida vigentes en sus familias y las predominantes en la sociedad en la que se han instalado, y es en esta dicotomía de referentes culturales donde deben desarrollar su propia personalidad.

Creemos que para suavizar el choque y el conflicto inherente a la situación de convivencia multicultural, pueden ofrecerse recomendaciones tales como promover instituciones y asociaciones con actividades para autóctonos e inmigrados y fomentar las actividades sociales de las familias inmigradas en el seno de la sociedad (Sigúan, 2003).

Un ejemplo de buena práctica en este sentido adaptable a las edades de los sujetos que nos ocupan, es el elaborado por González Mediel (2008) en su tesis doctoral sobre la interculturalidad en el curriculum y la transformación en un centro de primaria. Desde la hipótesis de partida de que el diálogo cultural-no podrá darse si no se da al alumnado *conocimientos* de otras culturas que permitan después un *reconocimiento* recíproco propone un recurso musical para ayudar a la introducción de nuevas culturas en las aulas de primaria, implicando posteriormente al resto de materias y modificando no sólo la práctica educativa de los profesionales implicados hacia la interculturalidad sino también el conjunto del currículum del centro educativo. En esta investigación se demuestra que al mejorar el conocimiento del alumnado entre sí también mejora la valoración positiva recíproca. Desde este ejemplo creemos que implementar medidas de este tipo en secundaria podría solucionar algunos de los puntos débiles que mostramos en los resultados.

2. Límites de la investigación

La realidad educativa es diversa, compleja y cambiante y por eso su estudio esta sujeto a límites y obstáculos que no podemos obviar (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Esta investigación no es ninguna excepción y por ello ha estado sometida a ciertas limitaciones de diferentes tipos. Los límites con los que nos hemos encontrado son de tres tipos: contextuales, técnicos y teóricos

Nuestra primera limitación la encontramos en la escasez de estudios y referencias sobre diagnósticos de integración de jóvenes de origen extranjero en nuestro contexto. Pese a que, como hemos visto en la presentación de los antecedentes, existen trabajos y estudios que abordan aspectos relacionados con nuestra investigación, lo cierto es que no hay ningún estudio diagnóstico previo en Cataluña más allá de los estrictamente educativos. Este hecho ha llevado a la imposibilidad de comprobación y comparación de ciertas conclusiones a las que hemos llegado.

La siguiente limitación se refiere a la actualización de los datos. El hecho de haber investigado sobre una realidad dinámica y cambiante como es el entorno de la inmigración y de la educación, así como el hecho de abordar las diferentes medidas políticas sujetas a directrices y líneas más amplias, supone la necesidad de mantener una actualización constante respecto al objeto de estudio. Conscientes de los cambios que durante el proceso de desarrollo de este estudio se han ido produciendo, hemos realizado una tarea de reactualización de todos los datos que facilitamos en la tesis pero, pese a ello, en el momento de entregar este trabajo, seguramente, ya se han producido nuevos cambios y por tanto no acaba de ser posible la actualización definitiva.

Otra limitación que queremos comentar hace referencia a un aspecto más teórico. La voluntad contextualizadora y holística de esta tesis comporta un grado de profundización significativo por lo que hace referencia al marco conceptual de la integración. Sin que esto suponga un alejamiento del objeto de

estudio, somos conscientes de que genera un largo razonamiento conceptual que tal vez haya aportado más información de la estrictamente necesaria para abordar un diagnóstico como el presente.

El siguiente límite hace referencia a las características de los sujetos que pueden haber afectado los resultados de la investigación tales como: el origen del alumnado, su comprensión lingüística de los idiomas oficiales en Cataluña, las experiencias previas (vivencias de discriminación, condicionamientos familiares, prejuicios de partida, etc.), la edad, el sexo, etc. Como exponemos en diferentes momentos del estudio, detectamos ciertas limitaciones en la cumplimentación del cuestionario aplicado por parte de algunos alumnos.

El hecho de no haber podido triangular la información obtenida con otras estrategias más complejas y profundas de recogida de información también supone un límite para este estudio. Debido a los tiempos naturales de un estudio como el presente, no hemos podido elaborar y aplicar otras técnicas de recogida de información que nos permitieran comprobar y contrastar en profundidad la información obtenida, así que reconocemos que tal vez la información obtenida se haya visto afectada. Una investigación como la presente, debería poder profundizar en las causas de los fenómenos encontrados en el análisis de los datos cuantitativos a partir de estrategias de recogida de información cualitativas como las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. En más de un momento de esta investigación, hemos llegado a conclusiones de las que no podemos justificar sus causas y creemos que una triangulación con datos cualitativos en profundidad nos hubieran abierto esta dimensión más profunda de la investigación.

A continuación también nos hemos encontrado con algunos límites de orden técnico. El primero se deriva de la envergadura de nuestra investigación. Al querer realizar un diagnóstico de toda Cataluña, debíamos obtener una muestra suficientemente amplia en número y en distribución geográfica. El hecho de que esta investigación, pese a los apoyos y respaldos con los que se ha contado, haya sido realizada por una sola persona, puede haber reducido considerablemente la cantidad y calidad de la información. A este elemento se suma el hecho de las dificultades de acceso a la muestra. Como decíamos en el sexto capítulo, ha sido muy complicado acceder a los diferentes centros seleccionados por causas más bien de tipo administrativas (pedir permisos previos al acceso, contactar con las personas- nexos de cada centro, etc.) que personales, puesto que una vez dimos con la persona adecuada de cada centro, la respuesta a la posibilidad de aplicación, fue, en casi todos los casos, positiva. En este sentido, hubiera sido un gran avance que una investigación como la presente que pretende elaborar un diagnóstico a nivel de toda una comunidad autónoma, se realizara con un respaldo institucional que garantizara llegar a todos los centros educativos y que la información fuera proporcionalmente equilibrada de todos los municipios necesarios.

Finalmente, el último límite es de tipo aplicativo debido a la gran cantidad de dificultades logísticas con las que nos hemos encontrado durante el proceso de aplicación. Siendo conscientes que, generalmente, el porcentaje de retorno de cuestionarios no es muy elevado, tomamos una serie de medidas como intentar que el cuestionario fuera de fácil complementación, encargarnos de la aplicación directa en todos los casos que pudimos y llevar presencialmente las copias de los cuestionarios en la mayoría del resto de casos. Así, distribuimos más de 6.000 cuestionarios, se nos devolvieron 3.794 y pudimos analizar finalmente la información sobre 3.498 casos. La explicación de esta reducción se encuentra en que muchos cuestionarios debían ser aplicados pero finalmente no se aplicaron por diferentes causas como es la falta de alumnado en el día programado de aplicación, imprevistos en el día a día del centro, el extravío de muchos de ellos en las idas y venidas del proceso de aplicación, la falta de aplicación en algunos casos en los que ésta dependía del centro, etc. Al tratarse de un diagnóstico extenso, se ha tenido que delegar ciertas aplicaciones que no hemos podido controlar.

3. Prospectiva del estudio

Las investigaciones científicas habitualmente no significan la solución definitiva del problema y a menu-

do, son más las preguntas que aparecen al final de la investigación que al principio (Sabariego, 2004). Estas nuevas preguntas son un apunte de futuros trabajos y creemos que es adecuado plantearlas de forma explícita al final de la investigación. Los antecedentes presentados anteriormente sitúan esta tesis en el marco de los trabajos realizados por el grupo GREDI al cual pertenezco. Este trabajo contribuye a la continuidad de las investigaciones diagnósticas que tienen como fin conocer la realidad de vida de los jóvenes en Cataluña. No obstante, este trabajo no es un fin en sí mismo y durante el desarrollo de la tesis han quedado pendientes varias cuestiones que por los límites planeados, no se han podido resolver, profundizar o extender.

Así pues cerramos este estudio con propuestas y sugerencias de cara a futuras investigaciones. Se trata de temas destacados que nos han aparecido en forma de preguntas de cara a establecer futuras líneas de investigación.

a) Ampliación sobre el estudio de la integración

En esta investigación se analiza el proceso de integración de un colectivo concreto de nuestra sociedad pero se ha recogido información sobre otros colectivos extranjeros (latinos, africanos, asiáticos, del resto de Europa, etc.). A lo largo del proceso de investigación se detectan ciertas particularidades en función del origen que creemos que sería interesante analizar en profundidad. Proponemos llevar a cabo un estudio de corte similar con otros colectivos de jóvenes extranjeros de nuestra comunidad autónoma para poder caracterizar a otros colectivos y contribuir así al conocimiento de la realidad juvenil de nuestra comunidad autónoma partiendo de la idea que la diversidad es un hecho inherente al ser humano que enriquece nuestra comunidad. De aquí que es importante conocer las particularidades de los diferentes colectivos puesto que, como defendemos, el conocimiento es un arma muy potente para la integración.

Además de esta ampliación creemos que sería muy interesante realizar un estudio longitudinal con la misma población analizada. Dado que en esta investigación se estudia el proceso de integración de un colectivo y que hemos definido que la integración es un proceso dinámico entre dos partes, sería de gran interés analizar qué ha pasado con el colectivo de jóvenes encuestados con el paso del tiempo. Sabemos la dificultad que esto implicaría pero el valor de tener información real sobre el proceso de integración a lo largo del tiempo nos daría muchos indicadores de los elementos que favorecen realmente procesos de integración y de los que lo dificultan, y permitiría incidir en ellos de forma preventiva.

Otro tipo de ampliación que creemos que sería muy interesante es la concreción del estudio de la integración de los colectivos de procedencia extranjera en diferentes tipos de contexto. Como veíamos durante el análisis de datos y como se confirma desde diferentes investigaciones (Vilà y Del Campo, 2009; Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín, 2006), se han percibido ciertas diferencias en función del tamaño del municipio que demandan análisis específicos pormenorizados en función de las características poblacionales.

b) Estudio de la integración desde las redes relacionales

Durante nuestra investigación se ha evidenciado que para los jóvenes, las relaciones de amistad son un tema crucial para la integración. Durante la juventud, las relaciones establecidas con iguales contribuyen a la creación de las relaciones interpersonales y generan sentimiento de pertenencia a un grupo. En el seno de estas relaciones los jóvenes expresan sus opiniones, manifiestan determinadas actitudes y se animan a la toma de decisiones guiados por experiencias subjetivas socialmente compartidas. El grupo de amigos aporta seguridad y reconocimiento, al tiempo que les brinda la posibilidad de compartir ideas, preocupaciones, etc. con la consiguiente satisfacción experimentada a la hora de *sentirse integrado* o los desajustes que representa la exclusión. Las relaciones grupales cumplen un papel importante en la socialización de los jóvenes y son, en definitiva, espacios privilegiados de aprendizaje de la vida social.

Desde esta perspectiva nos parece muy importante plantear investigaciones que aborden el estudio de las redes sociales (Análisis de Redes Sociales- ARS), de los colectivos de alumnos de procedencia extranjera. Los estudios sobre las relaciones afirman que el tejido relacional es un lugar estratégico que nos muestra una gran cantidad de indicadores que pueden dar cuenta de la complejidad de algunos fenó-

menos como el de la integración personales (De Miguel Luken, 2006). El estudio de redes nos puede ayudar a conocer cómo son los espacios de participación en un determinado entorno, el clima de relación y convivencia a través de la construcción social de los miembros del grupo social e incluso, el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad.

El ARS es un potente instrumento diagnóstico que nos puede aportar luz al desarrollo conceptual de dimensiones clave sobre el fenómeno migratorio como la integración. En este sentido, existen estudios que resaltan el sistema de apoyo relacional social y personal como uno de los factores que se relacionan con el éxito del proyecto migratorio y de la integración (Molina, Jürgen y Gómez, 2008), y que nos demuestran que esta perspectiva analítica puede ayudarnos a comprender y profundizar sobre ciertos elementos relacionados con el fenómeno de la integración.

En este sentido, la solicitud que el grupo GREDI ha presentado recientemente para la convocatoria de proyectos I+D²⁵⁹ nos parece una apuesta valiente en este sentido. Se trata del estudio sobre las trayectorias de éxito escolar del alumnado inmigrante en la Educación Secundaria a través de un estudio longitudinal de transiciones académicas desde el enfoque de la resiliencia y el análisis de redes.

c) La convivencia y participación para el desarrollo de la integración

Relacionado con el tema de las relaciones sociales de los jóvenes, sabemos, por el análisis de los datos realizado, que es necesario crear espacios de convivencia en los que los jóvenes puedan conocerse (y... ¡reconocerse!), además de poner en práctica mecanismos de participación. Hemos visto que nuestros jóvenes no son participativos y, aunque no hemos podido ahondar en las causas, sabemos por otras investigaciones (QUIT, 2006 y Marín, Pavón, Sandín, Vila, 2007) que entre éstas destacan: el desinterés, la pasividad, la comodidad y la baja motivación aunque aparecen también factores externos como la falta de oferta, la poca implicación familiar y la falta de acceso los espacios de participación. Desde esta perspectiva se evidencia la necesidad de abrir investigaciones que no sólo analicen los espacios de convivencia y participación de los jóvenes sino que propongan acciones al respecto.

La investigación en curso ya citada y desarrollada por el grupo GREDI, dentro de la convocatoria I+D 2007-2011, en la que se plantea un proceso de investigación participativa para diseñar y aplicar acciones educativas, mediante el aprendizaje- servicio, que favorezcan la convivencia intercultural y la participación de jóvenes de 14 a 16 años a partir del trabajo en red de los diferentes agentes socioeducativos, está precisamente en esta línea que creemos necesaria. Esta investigación supone un paso más en los estudios de corte diagnósticos como el presente, pues la finalidad del proyecto es la mejora de la convivencia intercultural de un colectivo de jóvenes a partir de acciones educativas de carácter participativo en la comunidad, y es en este sentido que creemos que hay que avanzar; no sólo desde el análisis de la realidad sino implicarse en su transformación.

Cabe reconocer el esfuerzo que actualmente se está haciendo desde la administración- *Secretaria de Joventut* con la colaboración del *Consell Nacional de la Joventut de Catalunya*, la *Federació de Municipis de Catalunya* y l'*Associació Catalana de Municipis* miembros del *Consell Rector* - para el fomento de la participación con la elaboración del *Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2010- 2020* (PNJCat)²⁶⁰. El primer PNJCat (2000-2010) fue aprobado en el año 2000 y supuso la creación de un marco de referencia para definir, impulsar y coordinar las políticas de juventud en Cataluña con el objetivo de dar respuesta a las demandas de la realidad juvenil. en la actualidad se está desarrollando el proceso participativo para la elaboración del PNJcat 2011-2020. en este proceso se ha querido dar voz y derecho a decidir a los protagonistas del PNJcat 2011-2020, que son los propios jóvenes y por ello unos 9.000 jóvenes de todo el territorio han participado en los diferentes talleres y espacios (IES, universidades, municipios, etc.) teniendo la posibilidad de decidir sobre el contenido general del plan.

Finalmente, señalamos otra reciente investigación que está en la línea que apuntamos en este apartado y que creemos que es un muy buen ejemplo de dinamización participativa de jóvenes. Se trata de la

²⁵⁹ Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada (Proyectos Tipo A o B) presentado el 2 de febrero de 2010 y en espera de resolución.

²⁶⁰ Información obtenida del portal de la *Secretaria de la Joventut* en el portal www.gencat.cat (Consulta febrero 2010).

tesis doctoral presentada por Luna (2010), titulada *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. A partir de la convicción de que la participación ciudadana es una herramienta clave para la transformación social y educativa plantea el aprendizaje-servicio (APS) como modelo de relación entre el centro educativo y la comunidad y elabora un programa- *Del Centro Educativo a la Comunidad*- cuya finalidad es desarrollar un sentimiento de pertenencia a la comunidad y conseguir el desarrollo de la ciudadanía en el alumnado de secundaria.

Una vez definidas posibles líneas de investigación que se derivan del proceso de investigación y de las conclusiones presentadas, cerramos nuestra investigación con la idea de fondo que hemos tratado de trazar a lo largo de la tesis.

La diversidad cultural es una riqueza que abre las puertas a una transformación social. El gran reto actual es conseguir una verdadera COHESIÓN SOCIAL de todos los miembros de la comunidad independientemente de su origen y condición social. Para ello la INTEGRACIÓN de las personas de origen extranjero, entendida como un proceso dinámico entre los nuevos ciudadanos y los asentados, debe fluir.

Capítulo 9(bis): Conclusões, limites e prospectiva

Introdução

Neste último capítulo, centrar-nos-emos em três aspectos que nos levam a culminar com a pesquisa. Em primeiro lugar, abordaremos as conclusões finais desta tese. Para tanto, cruzaremos as conclusões às quais chegamos no enquadramento teórico e no trabalho de campo e responderemos a cada um dos objetivos colocados no capítulo quatro. Em segundo lugar, enfrentaremos as limitações que, como toda pesquisa no campo educativo, tem esta pesquisa. Os limites com que nos encontramos são de três tipos: contextuais, técnicos e teóricos. Por último, preocupar-nos-emos pela perspectiva da pesquisa consistente em destacar as questões ou novas linhas de pesquisa sugeridas a partir dos achados obtidos na presente tese.

1. Conclusões do estudo

Para a elaboração das conclusões respondemos aos objetivos gerais propostos na pesquisa. Lembrando que a finalidade da pesquisa é estudar o processo de integração da juventude de origem magrebina na Catalunha da perspectiva do coletivo de jovens de origem magrebina e da do resto de jovens entre 14 e 18 anos através de um estudo por inquérito, apresentamos, a seguir, as principais conclusões às quais chegamos.

1.1. Estado da questão

Para avaliar a integração de uma minoria no seio de um contexto social multicultural analisamos todos os construtos que fazem referência ao principal tópico da pesquisa. O primeiro objetivo do estudo é **elaborar o estado da questão e definir os elementos constitutivos e os enredos do processo de integração da juventude de origem magrebina na Catalunha**. Para tanto, centrar-nos-emos no enquadramento sociopolítico do nosso contexto, no conceito de integração e nas questões relativas à juventude e à imigração.

Da análise exaustiva destes três elementos, concluímos que, para falar de integração no âmbito da juventude, não podemos evitar fazer referência às políticas públicas que respondem a este fenómeno, mesmo reconhecendo que o campo de ação deste estudo não se centra nas políticas de imigração e integração mas sim em propostas concretas de intervenção no âmbito educativo.

A partir desta suposição entendemos que o ponto de partida das orientações políticas dá-se na política de fronteiras e não podemos negar a evidência de que os acordos de cooperação sobre imigração já não devem ser estabelecidos, por exemplo, somente entre a Espanha e o Marrocos, como também entre a UE e o Marrocos, entre esta e o resto de países do Mediterrâneo. É necessária uma verdadeira atuação da UE em relação a estes países; cabe ir aproximando estes territórios à Europa; que as barreiras, distâncias e diferenças econômicas entre uns e outros não sejam tão abismais.

Se conseguirmos que o Norte se aproxime cada vez mais do Sul, as pessoas poderão viver melhor e já não terão necessidade de abandonar a sua terra. Este é o sentido que deve tomar a regulação dos fluxos migratórios (Chaib, 2005), posto que a melhor maneira de responder ao problema da imigração é agir sobre as causas dos movimentos mundiais fazendo prevenção de crises e conflitos. O desenvolvimento, a democratização e a estabilização política e social das populações nos seus países de origem seriam a solução real do problema. O Norte, na qualidade de conjunto de países ricos, é quem pode propiciar tal

resposta em benefício próprio e do Sul. Não se deve esquecer de que, no Norte, o crescimento econômico é sustentado pela mão-de-obra do Sul, e no Sul, a debilidade econômica acentua-se, entre outras causas, pelo irrefreável crescimento de sua população.

Os imigrantes não são “convidados transitórios”, mas sim “vizinhos permanentes”. Deste fato e da complexa rede social, legal e administrativa que dão origem a reiteradas situações de injustiça social materializadas na exclusão, conclui-se que é necessário um novo cenário que reconheça a imigração como um fenômeno estrutural e perdurável e que se favoreça sua integração real pelo bem de todos.

A diversidade cultural das sociedades europeias é uma realidade inegável. Nos sistemas democráticos, a mescla de culturas, religiões e etnias tem como consequência o aparecimento de uma sociedade plural em suas crenças, convicções e manifestações. Este é um dos principais desafios que os países europeus têm diante de si, e portanto um dos eixos prioritários de suas políticas sociais e educativas. Mas para poder definir uma boa política primeiro deve estar claro o enquadramento a partir do qual fazê-lo; isto é, o estabelecimento comum no âmbito europeu das linhas gerais da política de integração.

Coincidimos com Entzinger e Biezeveld (2003) em que qualquer definição política no campo da integração deveria ser baseada nos seguintes princípios:

- *Entender integração como reciprocidade*: toda política de integração deve ter em conta que a integração dos imigrantes é um processo social recíproco que supõe exigências tanto para a sociedade de acolhimento como para os imigrantes. O ponto de partida desta proposta exige a equiparação das oportunidades de participação política, econômica e social dos imigrantes às da população autóctone. Isto exige, por um lado, a implicação dos imigrantes (e seus filhos) no processo de integração e um esforço por sua parte para aprender a língua, a história e a política do país de acolhimento. Mas além disso, seguindo o princípio de reciprocidade, é necessário que a população autóctone (adultos e jovens) não só tolere como também reconheça a prática das tradições e costumes próprios da população imigrante, para dar espaço a um autêntico pluralismo na União Europeia.
- *Estabelecer os âmbitos chave da integração*: a integração dos imigrantes só pode ter sucesso se se trabalharem três frentes prioritárias: educação, ocupação e sociedade. No âmbito da educação, partindo da ideia de que a formação escolar é decisiva para a posterior integração das pessoas na vida profissional e social, será imprescindível superar a prática de que basta com o ensino da língua nacional do país de acolhimento para integrar os imigrantes. Além disso, dever-se-á facilitar a compreensão da sociedade receptora (cultura, sistema político, raízes religiosas), e flexibilizar o currículo para que seja possível a continuidade tanto dos alunos de origem imigrante que se incorporaram ao sistema educativo com uma escolarização prévia no seu país de origem como dos que o fizeram inicialmente no contexto receptor mas que igualmente são de origem estrangeira. No campo da ocupação, os esforços deverão ser centrados em facilitar a entrada dos imigrantes no mundo profissional evitando a discriminação e promovendo a igualdade de oportunidades no lugar de trabalho. Finalmente, o âmbito social. Devemos reconhecer que o sucesso da integração dependerá da aceitação social posto que esta — a integração — tem lugar na vida social. Assim, dever-se-á dar prioridade a promover a convivência ativa dos imigrantes e da população autóctone. Através do incremento de atividades conjuntas poderão compreender-se melhor e conviver reconhecendo-se.
- *Implicação de todas as partes*: mediante a participação de todos os interessados (imigrantes, governos locais, regionais, nacionais e europeus, empresas, escola, agentes sociais, entidades religiosas e sociedade civil), podem ser acionadas diversas medidas para a integração. Cada um destes agentes tem a obrigação de fazer uma contribuição ativa para o sucesso de uma política de integração social. É também responsabilidade de todos os interessados contribuir para reduzir os preconceitos e mal-entendidos entre os imigrantes e a população autóctone, bem como indicar claramente os problemas e dificuldades que a integração acarreta. Sobre esta base poderão ser elaboradas estratégias comuns de atuação para um mo-

delo social europeu que aproveite a plenamente as posibilidades políticas, culturais e econômicas que a imigração oferece.

Diante deste panorama, a Espanha deve apressar-se em compreender o quão perigoso é sentir-se mais ameaçado do que se está na realidade. Um perigo que até agora esteve contido e que talvez ainda seja possível dominar, mas com a condição de não se perder no debate sobre a diferença, mas sim, ao contrário, devolver aos espanhóis e a todos os europeus a confiança sobre a possibilidade de assumir maiores responsabilidades no mundo. Isto implica uma mudança de atitude perante a imigração protagonizada pela luta contra os estereótipos, os preconceitos e as discriminações e priorizando uma atitude de acolhimento. Trata-se de favorecer a coesão social entre todos os integrantes de uma sociedade, independentemente da sua origem. Estamos em um ponto morto e podemos decidir para que direção apontar; o cenário é promissor, já que a pouca idade do fenômeno no nosso contexto nos permite moldá-lo através de boas práticas.

E o que ocorre com a integração na Catalunha? Sabemos que parte da resposta a esta pergunta depende de contextos mais gerais — primeiro da Espanha, da Europa, e em definitiva do mundo — mas nos parece que devemos centrar-nos em um contexto real e possível. Hoje mais que nunca, no mundo da globalização, o “efeito borboleta” é sua máxima expressão. Assim, qualquer movimento de transformação depende de outros e é causa de muitos. Não obstante, parece-nos que em uma pesquisa como a presente, as propostas têm que ser o mais realistas possível. É evidente que os próximos anos serão decisórios, que a imigração continuará sendo um elemento constitutivo da sociedade catalã e que os filhos e filhas dos imigrantes terão uma presença crescente. A igualdade de oportunidades é o principal desafio. Não há tempo a perder, o modelo da Catalunha do futuro deve ser claro, desenvolvendo medidas que o possibilitem: planos de acolhimento, políticas de integração, luta contra a exclusão social, acesso de toda a população aos direitos sociais e políticos, sensibilização social, luta contra o racismo, etc. Deve-se avançar simultânea e coordenadamente em todas as frentes, começando pela pressão política para combater o âmbito estrutural discriminatório que a normativa de políticas imigratórias cria. Deve-se olhar com bons olhos para as linhas abertas neste sentido e segui-las de perto para ver de que maneira são levadas a cabo as ações e propostas e ver como se superam os limites das competências existentes da comunidade autônoma com respeito ao estado.

É um bom momento para elaborar uma política que permita que os diversos coletivos de imigrantes “adaptem-se” ao nosso país, e isso não deve ser abordado como um problema, mas sim como um desafio e como uma oportunidade para o conjunto. Neste sentido o papel do bairro e dos municípios é essencial para que os imigrantes, e em especial os seus filhos, possam integrar-se. Nas prefeituras deveriam ser aplicadas políticas transversais com que conseguir que estes indivíduos sejam considerados cidadãos. O bairro e o município são espaços de participação, de encontro de uns e outros, e estes junto às associações de moradores e de comerciantes realizam um trabalho fundamental para facilitar a participação e a convivência (Chaib, 2005).

Em definitiva, necessitamos propostas que nos ajudem a desenhar entre todos uma nova geografia da convivência. Poderemos construir uma Catalunha coesa se os imigrantes são envolvidos na construção social, considerando-os como cidadãos com os mesmos direitos e deveres que o resto da sociedade. Da mesma forma, deve-se procurar que os imigrantes e os seus filhos entendam que, independentemente da sua religião e da sua cultura, são membros desta sociedade fazendo-os partícipes das decisões que se tomarem²⁶¹. Além disso, devemos rejeitar qualquer tipo de violência e devemos conseguir que todos os cidadãos possam desenvolver livremente a sua religião e sua cultura, sempre respeitando os demais e o ambiente no qual se vive, mas com a disposição de se aproximar à sociedade.

Não podemos pensar em transferir para a Catalunha um modelo utilizado em outros contextos, já que os países com mais tradição migratória encontram-se em revisão pelo seu mau funcionamento. O modelo da Catalunha deveria ser o da interculturalidade (Bartolomé e outros 2002; Siguán 2003; Chaib 2005), isto é, o da convivência de diversas culturas mas inter-relacionadas. A interculturalidade só pode ser

²⁶¹ Neste sentido, não se pode evitar por mais tempo a reclamação real do direito a voto, já que é fundamental para que possam sentir-se cidadãos ativos.

alcançada gradualmente e não mediante mudanças drásticas. Por esse motivo é preciso combinar políticas de moradia e de urbanismo com políticas de participação e de relação entre população imigrante e autóctone. Deve-se evitar, na medida do possível, a concentração de imigração nos bairros e procurar, no entanto, que possam morar em diferentes lugares da cidade. Somente assim aumentaria o contacto e a convivência com a população autóctone, porque só a partir desta aproximação e desta participação das pessoas na sociedade em que vivem poderá ser concebida uma sociedade intercultural. Só assim podemos conseguir uma Catalunha próspera, justa e solidária (Chaib, 2005: 230).

O ponto de partida para este desafio é mudar de uma vez o uso do termo “integração”. Não podemos continuar pensando que integrar-se é só tarefa de quem chega. Integrar é um processo dinâmico entre duas partes, o resultado do qual é a criação de um novo espaço social. A primeira coisa a fazer é inventar um novo conceito de reconhecimento social, moderno e contemporâneo. O processo chamado “integração” não se dará até que verdadeiramente tenhamos necessidade de falar sobre o que o termo implica. Assim, deixemos de falar e ajamos (Begag, 2003: 118). Esta ação tem que partir por educar os nossos jovens em valores éticos, universais e em um pensamento crítico, em uma cultura da responsabilidade e do esforço. Precisamos que a juventude conheça a estrutura da democracia, seus direitos e deveres, entre os quais se inclui o de participação de todos no “público”. As autoridades educativas devem velar para que a educação para a cidadania que persegue este conjunto de princípios tenha a solidez e o prestígio que merece, e preparar os professores adequadamente, e para isso precisamos urgentemente apagar a fratura que existe entre escola e família. É um fato evidente o aumento da presença do número de estrangeiros no nosso contexto, portanto o nosso futuro se configurará, gostemos ou não, a partir da coexistência de pessoas e grupos de muito diversas procedências culturais. Isto obriga a conceber um sistema educativo preparado para formar membros de uma sociedade pluricultural e implica uma renovação a fundo do nosso sistema educativo para poder garantir o respeito às diferenças e o compromisso de todos os princípios éticos comuns (Siguán, 2003: 221). Neste contexto plural, o primeiro passo para a integração é o trabalho de abertura dos grupos consolidados pois é a partir da sua “recepção” que poderemos falar da incorporação relacional dos alunos de origem estrangeiro (Alegre, 2005).

Neste sentido, e como última orientação de propostas de ação concretas no âmbito social, existe um problema manifesto devido à concentração de alunos de procedência estrangeira em diferentes municípios da Catalunha. Há escolas públicas com uma alta concentração de alunos imigrantes ao lado de outros centros, majoritariamente mistos (isto é, de financiamento público e privado), com muito pouca população imigrante. Os centros que vivem situações de “*guetização escolar*” costumam estar situados em bairros que apresentam deficiências nos serviços e degradação da moradia. De maneira geral, a concentração é uma realidade negativa, pois não favorece a integração. Não se pode dizer que os problemas de distribuição não sejam os únicos, mas são certamente muito influentes. Neste sentido, as comissões de escolarização parecem não agir adequadamente (*Comisió Catalana d’Ajuda al Refugiat*, 2005).

Além disso, há uma percepção generalizada por parte das famílias autóctones de que o nível educativo é mais baixo se há presença massiva de alunos de origem estrangeira. Como demonstramos, trata-se mais de uma percepção que de uma realidade, mas o caso é que fomenta que os alunos não imigrantes mudem, em muitos casos, de escola. O fato de que as famílias com mais recursos abandonem os centros com elevada porcentagem de alunos de origem estrangeira repercute no prestígio do centro e dificulta que se encontrem soluções para as situações vividas.

Por tudo isso é necessária uma política municipal de redistribuição dos escolares imigrantes em cada município. Deve-se exigir e garantir sistemas de distribuição equitativos e que a inspeção administrativa faça esforços para forçar alguns dispositivos de integração. Para isso, como aconselha o Gabinete do *Defensor del Pueblo*, dever-se-ia tentar que a concentração de alunos de procedência estrangeira não superasse 30% por centro e criar comissões de escolarização por zonas que facilitem uma distribuição adequada dos alunos, bem como dispor de recursos para favorecer que os centros mistos se comprometam com estes escolares.

1.2. O núcleo da pesquisa: a integração

Uma vez estabelecidas as conclusões derivadas do estado da questão dos três tópicos centrais do nosso estudo, abordaremos as conclusões referentes à parte central da tese e ocupar-nos-emos de três objetivos estreitamente relacionados.

Em primeiro lugar, partindo do esclarecimento dos conceitos básicos do estudo, **projetamos um instrumento de medida para o diagnóstico do processo de integração da juventude de origem magrebina na Catalunha da perspectiva dos alunos magrebinos e da do resto de alunos**. O processo de construção do instrumento fundamenta-se na ideia de que o processo de integração é dinâmico e produz-se entre duas partes. Dessa perspectiva teórica, “integrar-se” não é só querer fazê-lo como também ter a possibilidade real de fazê-lo e isto passa pela aquisição da cidadania plena de todos os membros de uma sociedade.

Para articular a cidadania como motor da integração centramo-nos no *Modelo dinámico de ciudadanía* [Modelo dinâmico de cidadania] trabalhado pelo grupo GREDI (Bartolomé, 2002) no enquadramento das instituições escolares e o transferimos à nossa realidade de estudo, que engloba um contexto mais amplo. Segundo este modelo, os componentes fundamentais da cidadania são o relacionado com o *status legal* que exige o reconhecimento no cidadão de alguns direitos, sem esquecer suas correspondentes responsabilidades, e o associado à *participação efetiva* que a cidadania entende como prática desejável.

Partimos da premissa de que a cidadania como status é o passo prévio para qualquer processo de integração e que os elementos que configuram a concepção da cidadania como processo são: as competências, a participação e a identidade cívica. Para operativizar a integração a partir do *Modelo dinámico de ciudadanía*, acrescentamos um conjunto de elementos que possibilitam o desenvolvimento dos diferentes componentes da cidadania como processo, tais como: o fato de conhecer a diversidade, dispor de valores cidadãos comuns, saber organizar-se em grupo, ter experiências positivas em participação, relacionar-se com outros em um espaço de convivência e ter algum tipo de vinculação cívica.

Um estudo diagnóstico como o presente coloca algumas exigências metodológicas muito concretas posto que queremos obter informação para medir um conjunto de variáveis de interesse, de modo objetivo, em uma amostra ampla de pessoas. Para isso utilizamos o questionário que nos parece o instrumento indicado já que nos permite desenhar uma estrutura e desenvolver os conteúdos adequados que respondam aos objetivos para o qual foi elaborado. A construção do questionário consta de três versões prévias e uma versão definitiva com duas modalidades: uma para os jovens de origem magrebina (B) e outra para o resto de jovens (A).

A estrutura do questionário propõe uma análise em três níveis: análise dos itens através do programa SPSS versão 15.0, análise qualitativa das perguntas abertas e análise de árvores de classificação de diferentes índices. O fato de analisar a informação por estas três vertentes permite uma integração metodológica que supõe um forte elemento de validação do instrumento.

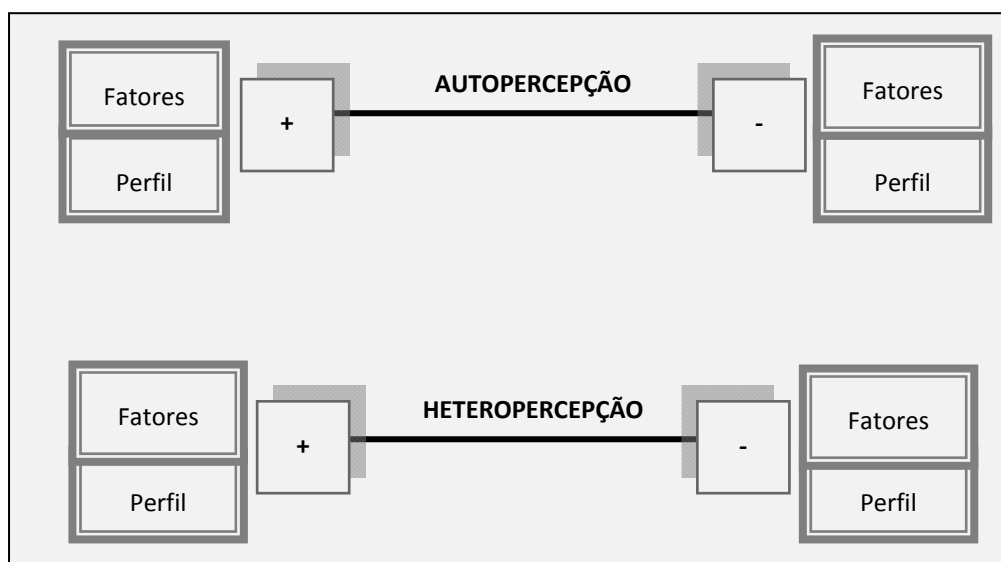
O questionário elaborado e sua correspondente aplicação dão a possibilidade de **desenvolver uma investigação por inquérito que nos permite operativizar as dimensões da integração da juventude de origem magrebina**. Além disso, na linha de aprofundar em aspectos chave da integração (a própria e a de terceiros), tentamos **estabelecer relações entre os elementos da integração e identificar previsões sobre processos de integração através da técnica de Árvores de classificação (AC)**. Apresentamos conjuntamente as conclusões destes dois objetivos de investigação já que é a partir da integração metodológica de ambos os objetivos que obtemos os elementos chave para compreender o processo de integração magrebina.

De toda a informação analisada no sétimo capítulo, através da análise descritiva, e no oitavo, através da análise inferencial e tendo presente que a nossa pesquisa tem como finalidade última detalhar a integração da juventude de origem magrebina na Catalunha, a conclusão mais relevante é a obtenção dos *fatores de integração* da juventude de origem magrebina e os *perfis dos sujeitos* opinantes. Para isso, passamos de pôr o ponto de mira na variável “Perfil 1” que organiza os jovens em função da sua origem a pô-lo nos dois construtos apresentados no oitavo capítulo: a *Autopercepção* e a *Heteropercepção*.

Concretamente, centramo-nos na autopercepção da integração dos jovens de origem magrebina e na heteropercepção dos jovens nacionais²⁶² sobre a integração magrebina. O fato de nos centrarmos nestes dois coletivos e nestas duas variáveis responde ao fundamento teórico da integração, que entendemos que se trata de um processo dinâmico e interativo entre duas partes. Assim, detalhamos o processo de integração do coletivo magrebino da sua própria perspectiva e da perspectiva do coletivo responsável pelo seu acolhimento.

As conclusões sobre o processo de integração da juventude de origem magrebina contêm o conjunto de elementos que aparecem na seguinte figura:

Figura 9.1: Elementos explicativos da integração magrebina



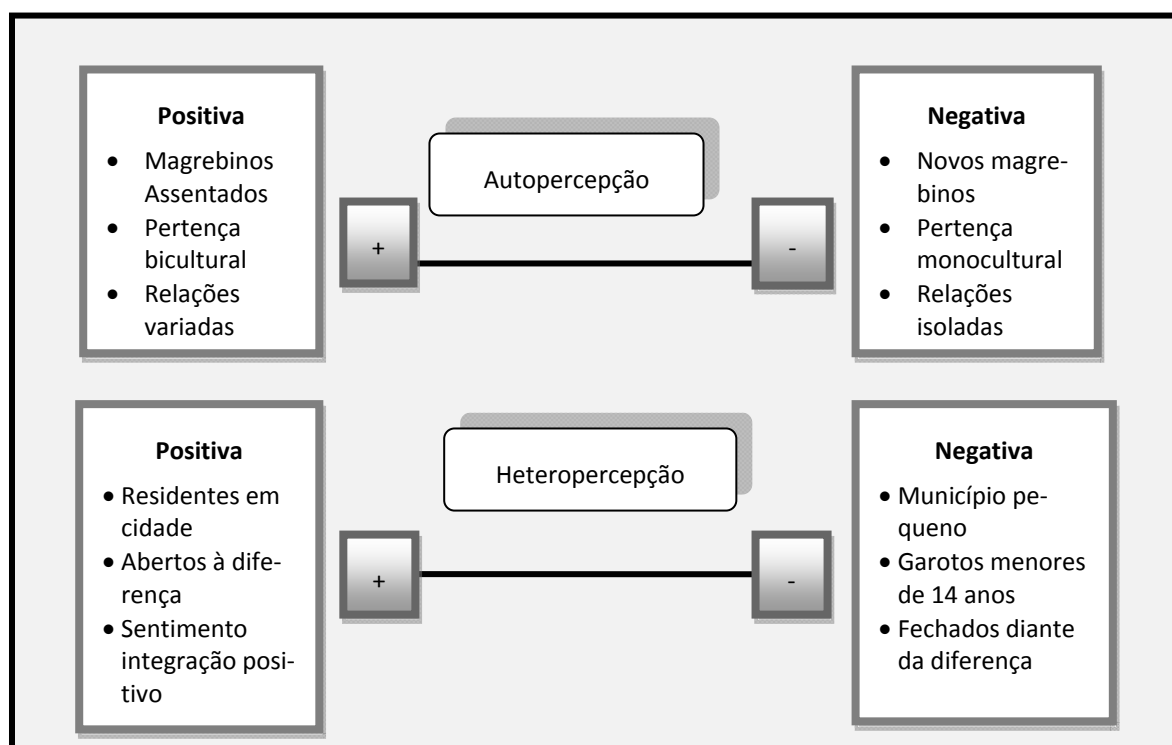
Tanto a autopercepção como a heteropercepção são concebidas como um *continuum* no qual se representam os extremos. De cada um dos quatro extremos, podemos descrever a informação sobre os perfis dos sujeitos opinantes e o conjunto de fatores explicativos desta opinião²⁶³.

A seguir, apresentamos os perfis resultantes para cada elemento. Da extensa análise realizada, obtemos as características dos sujeitos opinantes de cada um dos quatro elementos apresentados na Figura 9.1. Parece-nos que conhecer as características tanto dos magrebinos que opinam positiva e negativamente sobre sua integração como a dos jovens que opinam sobre a integração dos magrebinos pode nos ajudar na configuração das propostas de melhora que realizamos posteriormente. Os perfis deste grupo de sujeitos são os que se apresentam na seguinte figura:

²⁶² Para estas conclusões finais, tomamos como referência somente o coletivo de jovens nacionais por duas razões. Em primeiro lugar, porque se trata do coletivo majoritário (77,3% da amostra frente a 13% do resto de procedências estrangeiras não magrebinas) e em segundo lugar porque, como argumentamos no corpo da tese, é o coletivo responsável pelo "acolhimento".

²⁶³ Os perfis são obtidos da informação analisada através de árvores de classificação. Os fatores são obtidos de duas maneiras. No caso da autopercepção: dos elementos comuns da pergunta sobre as causas de seu sentimento de integração positivo e negativo (pergunta aberta 19a da modalidade B) e das perguntas sobre os fatores favorecedores e que dificultam a integração (perguntas abertas 19b e 19c também da modalidade B). No caso da heteropercepção, da pergunta sobre por que acham que as pessoas de origem magrebina estão integradas ou não (pergunta aberta 19b da modalidade A).

Figura 9.2: Perfil dos opinantes da integração magrebina

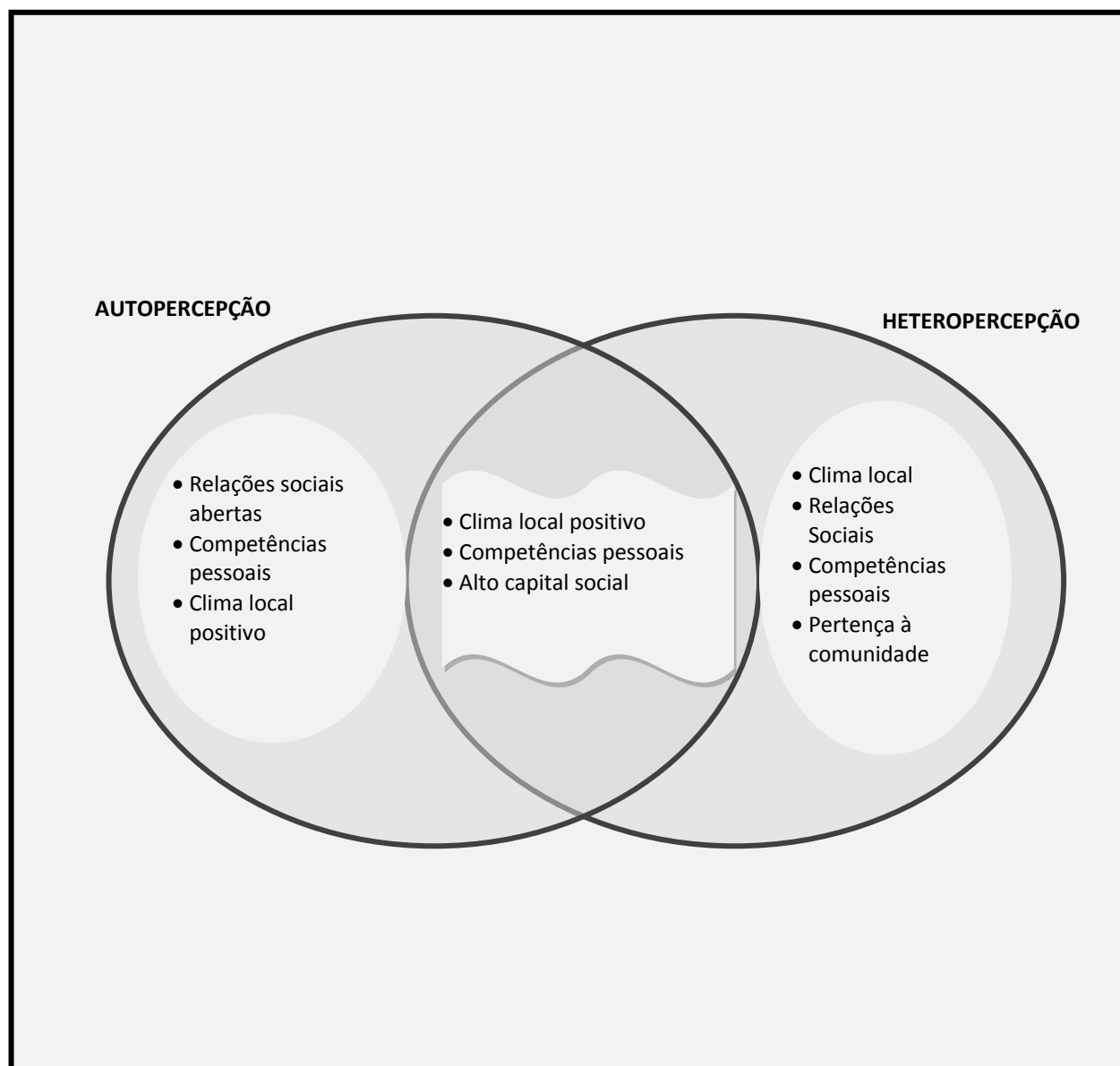


A análise dos dados do questionário elaborado com a técnica de garimpo de dados de árvores de classificação permitiu-nos aprofundar nos perfis dos sujeitos de cada uma das possibilidades. De todos os dados analisados, concluímos que os jovens magrebinos que têm um sentimento de integração positivo são os que nasceram aqui ou chegaram pequenos, que têm um sentimento de pertença aberto e vinculado a ambos os lugares de referência (o da origem familiar e a de acolhimento) e que mantêm relações com a sua mesma cultura de origem familiar, mas também com pessoas de grupos culturais diferentes. No que respeita aos jovens magrebinos com um sentimento de integração negativo, são, em geral, jovens que chegaram há menos de 10 anos (a maioria deles chegou entre há dois e cinco anos), cujo sentimento de pertença está muito arraigado ao lugar de origem (Marrocos) e que, além disso, só se relacionam com pessoas de sua mesma cultura.

O perfil de alunos nacionais que acham que as pessoas magrebinas estão integradas é de majoritariamente jovens que se sentem integrados, residentes em municípios grandes (com mais de 90.000 habitantes), que mostram atitudes abertas perante a diferença cultural como: ter um conceito de cidadania moderadamente aberto, mostrar preferências para conviver com uma variedade de grupos culturais diferentes e valorar positivamente a convivência com outras culturas. Também são jovens que mantêm relações de amizade com pessoas de diferentes procedências e que acreditam na necessidade de um bom clima social para a coexistência. No que respeita aos alunos nacionais que opinam negativamente sobre a integração magrebina, vemos que se trata de garotos de menos de 14 anos que residem preferentemente em um município pequeno (de menos de 20.000 habitantes) e com atitudes em relação à diferença cultural certamente fechadas.

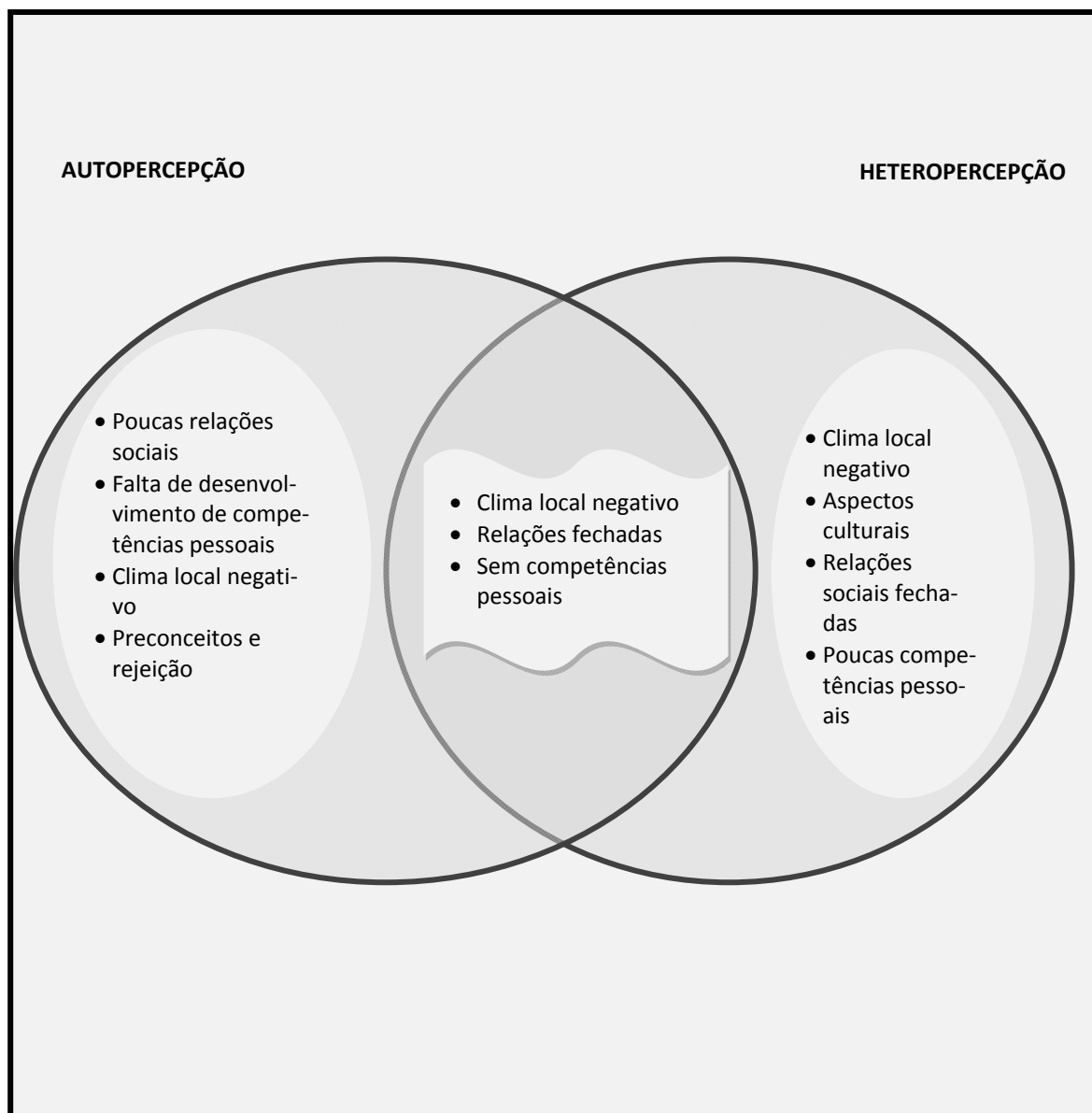
Uma vez detalhados os perfis, entramos na caracterização dos fatores chave da integração magrebina tanto em positivo como em negativo.

Figura 9.3: Fatores positivos da integração magrebina



No círculo direito aparecem os principais fatores de integração a partir da heteropercepção e no esquerdo, os da autopercepção. Na interseção entre ambos aparecem os elementos comuns que são o clima local positivo no qual as pessoas se aceitam e, no melhor dos casos, cooperam, as competências pessoais dos magrebins pelas quais adotam as normas comuns, como por exemplo o idioma majoritário e o conhecimento do ambiente ao redor e o alto nível de capital social que se traduz no estabelecimento de relações sociais com pessoas de diferentes culturas da própria.

Figura 9.4: Fatores negativos da integração magrebina



Nesta ocasião, destacamos os principais fatores da “não” integração magrebina. Os comuns a ambas as percepções são: o clima local negativo protagonizado pela situação de rejeição social por parte da sociedade de acolhida (atitudes de racismo, xenofobia e falta de aceitação de pessoas de outros países), as relações fechadas dos jovens de origem magrebina ao não se relacionar com pessoas de grupos culturais diferentes e finalmente a ausência de competências pessoais por parte dos magrebinos como traduzidas na falta de adoção de normas comuns como por exemplo o conhecimento do ambiente ao redor e a falta de habilidades comunicativas para com este ambiente.

Estabelecer os fatores chave da integração a partir da dupla perspectiva (auto e hetero) é imprescindível para a formulação de propostas de melhora já que é neles em que o trabalho se apresenta maior. Parece ser que, em geral, a percepção da integração que a juventude tem “pende” para a capacidade de se relacionar de maneira que se sinta integrada e perceba os terceiros como integrados, em função das relações estabelecidas. Aparece também o tema da necessidade de um clima local positivo, fundamentado na ideia de respeito, mas achamos que, embora este seja necessário, não é suficiente para a coesão social real posto que o respeito se traduz no valor cidadão da aceitação que, como víamos, é a situação mínima para a convivência. Não obstante, ainda dista do valor verdadeiro para a coesão social que é o reconhecimento. Finalmente, aparece o tema das competências sociais necessárias para integrar-se. Embora seja certo que para integrar-se é necessário desenvolver habilidades pessoais (con-

hecimento do novo ambiente, aprender normas e costumes, assim como dominar o idioma, etc.), não é o único elemento, já que, como defendemos desde a nossa definição teórica, a integração é um processo entre dois. Partindo daqui, não basta com o esforço de uns, e sim é necessário o esforço de ambos os coletivos.

Reconhecendo a importância dos fatores surgidos e, valorizando que nasçam dos próprios jovens, achamos que se omitem elementos muito importantes para a integração, como participar, ter um sentimento de pertença compartilhado, ter direitos e deveres reais para com a comunidade, etc. Partindo dessa premissa, e da determinação dos elementos chave do estudo da integração magrebina na Catalunha, construímos as propostas de ação que achamos que poderiam ser implementadas para o desenvolvimento de processos de integração das pessoas de origem magrebina no nosso contexto.

1.3. Propostas de ação para a melhora da integração

Uma vez efetuado o diagnóstico do nosso estudo, elaboramos uma série de propostas favorecedoras para a consecução da convivência e da coesão social a partir dos dados obtidos.

Fruto das conclusões surgidas, faz-se necessária a formulação de propostas práticas concretas no âmbito educativo e no dos jovens nos seus espaços de convivência. Das principais ideias às quais chegamos, concluímos que devem ser conservadas e fomentadas as predisposições positivas que os jovens apresentam e que se deve trabalhar e incidir sobre as negativas. As nossas propostas de melhora partem da ideia de que o contexto analisado é propício para o desenvolvimento da integração posto que estamos perante jovens democráticos, solidários e que sabem reconhecer. Pensamos ainda, como Nair, que as sociedades sempre acabam por encontrar soluções mesmo quando com frequência seja a custa de penosos e inúteis sofrimentos (Nair, 2001: 42).

Não obstante, o problema é que pese a que se dão muitos espaços de convivência, existe um grande desconhecimento entre os diferentes coletivos e, como já suspeitávamos na análise do questionário piloto, coexistir sem conviver não serve de muito; mais ainda, gera rejeição. Neste sentido, o fato de que sobressaia o desconhecimento dos jovens perante o coletivo magrebino nos dá índices da impossibilidade da sua integração mais além das condições particulares de cada grupo. Mas nos permite vislumbrar a possibilidade de melhora na medida em que se realizem atuações e se destinem recursos *ao conhecimento* destas outras realidades culturais (princípio básico da cidadania intercultural).

Este cenário demonstra que estamos perante certas limitações e que boa parte da sociedade de acolhimento abandona seu compromisso de integrar os novos cidadãos através de diferentes atitudes e comportamentos (rejeição, preconceitos, etc.). Existe uma rejeição manifesta de alguns alunos autóctones e imigrantes de outros países para com os alunos de origem magrebina e isto os coloca na parte inferior da escala social; são os “fracassados” da integração e por isso aumenta a sua exclusão. Como resposta a este estado, o coletivo de origem magrebina apresenta-se com manifestações identitárias muito fortes e com frequência difíceis de tratar, por exemplo, no âmbito educativo (Benradi, 2003).

A ideia de fundo que sugerimos após o conjunto de propostas é educar na interculturalidade, que não é outra coisa que educar a partir da diferença. Integra-se na sociedade aquele que vê reconhecido seu princípio de diferenciação; aquele que pode transitar pela pluralidade de estilos de traçar a unidade da convivência organizada numa comunidade (Lluch, 2002). Em definitiva, trata-se, como mostra um dos objetivos principais do *Pla per a la llengua i la cohesió social* [Plano para a língua e a coesão social], de fomentar a educação intercultural num enquadramento de diálogo e de convivência para ir criando uma visão integrada, compartilhada e solidária de nossa realidade social (Pla LIC, 2004). Um dos antecedentes mais importantes desta formulação pode ser encontrado nos princípios de atuação que surgem da reflexão geral sobre o futuro dos sistemas educativos nos estados-membros do Conselho Europeu (Lisboa, 2000)²⁶⁴.

²⁶⁴ Informação obtida das conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de março de 2000 (<http://www.europarl.europa.eu> Consulta: fevereiro 2010).

- Educação intercultural.
- Inclusão social de todos os alunos.
- Acolhimento e integração.

Para isso é preciso que os centros educativos tenham como primeira responsabilidade o acolhimento e integração de todos os alunos com independência da sua origem e que o seu modelo de projeto tenha como eixos principais a educação na e para a igualdade e a educação no e para o respeito da diversidade.

O desafio que isso apresenta exige a superação de uma das principais críticas traçadas ao longo deste estudo; é muito urgente que em nosso contexto se deixe de entender que a integração é assimilação, posto que esta pretende criar um “todos iguais” e isto nos leva a um tipo de sociedade estática na qual todos pensam o mesmo, fazem o mesmo, sentem o mesmo... e este tipo de modelo de sociedade em que somos todos iguais hoje já não faz nenhum sentido (Carbonell, 2009²⁶⁵).

Deve-se aceitar as pessoas como são e buscar espaços comuns nos quais todos estejamos confortáveis compartilhando o que se pode compartilhar e, sobretudo, deve-se permitir que os jovens, independentemente da sua origem, possam ser eles mesmos e que nos espaços de convivência possa haver pessoas com diferentes referentes mas, ao mesmo tempo, com pontos de acordo para poder conviver.

Do nosso ponto de vista, as propostas para o sistema educativo com a educação intercultural como pano de fundo podem ser centradas em três grandes blocos:

a) Preparação profissional

A nova realidade é muito diversa, mas pese a isto, a organização escolar apresenta-se rígida. Os centros educativos não utilizam a autonomia que a lei lhes concede em grande parte porque não há preparação para fazê-lo. Os recursos existentes (oficinas de adaptação curricular, *Aules d’Acollida* [Salas de Acolhimento], etc.) com frequência não são bem utilizados e muitas vezes chegam a gerar guetos. Alguns centros não têm projetos, e em outros que têm, os docentes se desmotivam por falta de formação e adaptação à nova realidade. De um ponto de vista quantitativo há espaços e recursos formativos para os professores, mas estes não são adequados para a situação atual. A formação básica não parece poder dar resposta aos desafios diários com os quais os professores se encontram. E esta situação refere-se tanto à formação inicial como à contínua. Ainda, os professores, especialmente os do ensino secundário, não se percebem como educadores. Estão muito centrados no que ensinam e pouco preocupados com as pessoas; há poucas tutorias e nestas não há uma orientação ou não é suficientemente personalizada.

Dado que educar na e para a interculturalidade não é só um novo “conteúdo” ou uma nova “estratégia”, mas sim reclama uma convicção e uma posição pessoal por parte da equipe docente, é indispensável também um suporte técnico qualificado de assessoria, formação permanente e supervisão específica para os docentes. Para isso deve-se reformar a formação inicial dos professores, que é uma ação ainda pendente e introduzir conteúdos relativos à diversidade cultural dos alunos e instrumentos para a análise das situações que se produzem estabelecendo mecanismos de controle do aproveitamento da formação permanente do corpo docente (Comisió Catalana d’Ajuda al Refugiat, 2005).

Nesta linha, apresenta-se uma das intervenções apresentadas no *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* [Plano para a Língua e a Coesão Social] como é a formação para os centros a partir da formação permanente, entendida como ação formativa para adequar as competências do corpo docente à nova realidade. A partir da concepção inclusiva do acolhimento dos alunos de origem estrangeira, esta formação deve incluir todos os aspectos que fazem referência à dimensão emocional, à educação em valores e na convivência, ao desenvolvimento das capacidades e competências comunicativas, a aspectos do currículo de acordo com a diversidade, etc. Em definitiva, deve ser uma formação global que possa dar resposta às necessidades de atendimento à diversidade do novo contexto educativo.

²⁶⁵ Este conteúdo foi encontrado no portal de educação www.aulaintercultural.org e foi extraído da entrevista que o jornal digital Noticias de Guipuzkoa (www.noticiasdeguipuzkoa.com) realizou no dia 1 de julho de 2009 com Francesc Carbonell, assessor do Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya.

Da mesma forma, nas atuações propostas no *Pla Educatiu d'Entorn* [Plano Educativo do Ambiente], que nos parece uma medida muito positiva do prisma da integração pelo seu caráter global e interdisciplinar, que caminha na direção da promoção de uma sociedade aberta e flexível em que todos os cidadãos tenham espaço, também se propõe a sensibilização e formação dos profissionais vinculados ao PEE em educação intercultural e coesão social, e em potenciar dinâmicas que favoreçam o trabalho em rede (PEE, 2006:21).

Jordán (2007) aponta a necessidade urgente de formar a dimensão emocional, atitudinal e ética dos professores para garantir uma sensibilidade e compromisso com a diversidade cultural. Esta formação global deve começar por incluir conteúdos de educação para a diversidade e para a interculturalidade na formação inicial e seguir durante a formação permanente ao longo do seu exercício docente no próprio centro e fora dele. Este modelo de formação global deve adaptar-se a cada contexto e abranger três dimensões:

- Dimensão cognitiva: esta se divide entre a *informativa*, que implica o conhecimento por parte dos docentes do ambiente cultural dos novos alunos, e a *clarificadora*, que pede que se repense a forma como se trabalham os conteúdos nas diferentes modalidades de formação de docentes.
- Dimensão técnica: refere-se à aquisição de competências pedagógicas para preparar o professorado com estratégias didáticas e organizativas que facilitem o atendimento à diversidade cultural.
- Dimensão atitudinal: ocupa-se de fomentar uma atitude reflexiva imbuída de sentimentos e de vivências pessoais que a enriqueçam num enquadramento de colaboração entre profissionais da educação (Jordán, 2007: 69-75).

O profissional formado na integração destas três dimensões será capaz não só de entender a importância de favorecer contextos de integração positivos como também de favorecê-los a partir das bases de uma verdadeira educação intercultural.

b) Repensando os papéis educativos

Neste enquadramento educativo complexo e diverso, é preciso saber claramente qual é o papel de cada agente implicado no processo educativo dos jovens. Trata-se de co-responsabilizar educativamente cada coletivo. A *família* deve educar a partir do projeto privado de valores e o fomento da diversidade de estilos, propostas, opções, etc., ao passo que a *escola* deve fazê-lo a partir do projeto público de sociedade e de cidadania através do fomento da igualdade, bem como a *comunidade* deve educar a partir do grupo e fomentando a liberdade.

Neste mesmo sentido, deve-se dar uma atenção muito especial à relação que a escola estabelece com as famílias e não somente na luta contra o absentismo escolar; a escola não pode ficar à margem da problemática legal, profissional, social, etc., das famílias, e deve sentir-se implicada de uma maneira ativa na medida de suas possibilidades, e sempre, naturalmente, somente a partir de suas responsabilidades educativas. Devem ser desenvolvidas estratégias de acolhimento e se for necessário, de mediação com as famílias. Também se deve fornecer os recursos de trabalhadores sociais, mediadores e tradutores quando for necessário. Deve-se oferecer mais informação às famílias por diferentes meios (folders, imprensa local, jornada de portas abertas, cooperação com as associações de imigrantes, etc.). Também seria de grande utilidade poder chegar a flexibilizar os horários de acolhimento das famílias por parte de tutores e direção do centro para adequá-los às realidades profissionais de pais e mães.

Mas não só se deve repensar o sentido da escola, da família e da relação entre ambas, como também ir mais além, repensar o papel social e seguir na linha de propostas como o *Pla Educatiu d'Entorn* (PEE) [Plano Educativo de Ambiente], o movimento de *Ciutats Educadores* [Cidades Educadoras] concretizado nos *Projectes Educatius de Ciutat* (PEC) [Projetos Educativos de Cidade] e nos *Plans de desenvolupament comunitaris*²⁶⁶ [Planos de desenvolvimento comunitários]. Do nosso ponto de vista, achamos que se

²⁶⁶ Para mais informação sobre o Pla Educatiu d'Entorn ver Anexo 3.4.

deve apostar por este tipo de instrumentos sociopolíticos que permitam desenvolver estratégias e instrumentos concretos para o fomento da coesão social.

Trata-se de estratégias cujo valor reside no reconhecimento de que todos os agentes sociais são agentes educativos que através de um trabalho em rede trabalham coletivamente nos grandes desafios da educação no âmbito local. Estas propostas assumem o compromisso cidadão de agir, desenvolver e articular projetos e ações educativas partindo da ideia de que a comunidade é também educadora (Civís, 2005).

Poderíamos resumir os eixos que estruturam todas estas estratégias de intervenção nas seguintes propostas:

- Todos nós somos agentes educativos: daí a proposta de desenvolvimento de projetos integrais de educação que integrem as contribuições de todos os agentes educativos (família, escola, entidades, etc.).
- Trabalho em rede: articulando projetos e ações educativas a partir de diversas frentes.
- Responsabilidade compartilhada: contribuindo para o fomento da igualdade de oportunidades educativas para todos os cidadãos.
- Diversidade cultural: educar na e para a diversidade.
- Valores democráticos como base para a convivência: educando para a cidadania intercultural e inclusiva.

Na linha destas propostas temos alguns exemplos próximos que põem em prática o trabalho em rede entre diferentes agentes educativos. O projeto P+D em curso do GREDI *“Cidadania intercultural: a melhoria da convivência intercultural de jovens de 14 a 16 anos do Município de Sant Boi de Llobregat mediante a participação em projetos de aprendizagem-serviço, através do trabalho integrado com agentes do território”* propõe um processo de pesquisa participativa para a concepção e aplicação de ações educativas, mediante a aprendizagem-serviço, que favoreçam a convivência intercultural e a participação de jovens de 14 a 16 anos no município de Sant Boi de Llobregat, a partir do trabalho colaborativo entre uma equipe de pesquisa interdisciplinar e diferentes agentes e entidades socioeducativas do território. Um dos pontos fortes deste projeto está, precisamente, na equipe de trabalho interdisciplinar e interprofissional que garante um trabalho educativo integrado entre diferentes entidades e agentes socioeducativos do município, promovendo ações educativas conjuntas para favorecer a participação e a convivência intercultural dos jovens.

Outro exemplo deste tipo de propostas citado anteriormente e também desenvolvido pelo GREDI é o projeto *Desenvolupament de la ciutadania intercultural a Sant Quintí de Mediona a través de xarxes comunitàries* [Desenvolvimento da cidadania intercultural em Sant Quintí de Mediona através de redes comunitárias], finalizado no ano de 2008 e cuja finalidade é o desenvolvimento de melhoras no contexto da localidade de Sant Quintí de Mediona nos processos de acolhimento e integração da população imigrante, potenciando condições positivas para a convivência. Para isso, elabora-se o *Pla d’acollida i millores local* [Plano de acolhimento e melhoras local] que constitui um passo a mais na direção de harmonizar a rede de relações que permitam a melhora da convivência através da implicação do tecido associativo e dos próprios cidadãos.

Finalmente, o último exemplo que nos parece estar na linha da proposta que defendemos é o trabalho de tese desenvolvido por Pavón (2009) no qual propõe uma avaliação participativa de um programa de acolhimento para adolescentes em um centro de meio aberto no município de Sant Boi de Llobregat. Este programa de melhora do atendimento socioeducativo que os adolescentes filhos de famílias imigradas recebem no seu acolhimento situa-se em uma perspectiva prática de transformação da realidade.

Para mais informação sobre Ciutats Educadores ver Anexo 9.1: Carta ciutats educadores.

Para mais informação sobre os Plans de desenvolupament comunitaris ver o portal www.gencat.cat e entrar no Departament de Governació i Administracions Públiques/ Acció ciutadana/ Plans i programes (Consulta: fevereiro 2010).

Para mais informação sobre Projectes Educatius de Ciutat ver exemplo do PEC Barcelona no Anexo 9.2: Projecte Educatiu de Ciutat (Barcelona).

de, envolvendo todos os profissionais responsáveis sociais.

c) Melhora da Aula d'Acollida [Sala de Acolhimento]

No terceiro capítulo deste estudo, destacávamos este instrumento de trabalho proposto no *Pla per la Llengua i la Cohesió Social* [Plano para a Língua e a Coesão Social] como potente resposta ao atendimento da diversidade nos centros escolares. Víamos que os objetivos principais da Sala de Acolhimento são a aprendizagem do catalão como língua veicular e a integração sociocultural dos alunos de procedência estrangeira. Embora sua orientação seja positiva, achamos que o tema lingüístico tem um excessivo protagonismo e não se aborda realmente a questão da integração dos alunos de origem estrangeira. No projeto da Sala de Acolhimento prepondera a língua como uma competência a adquirir para os alunos de procedência estrangeira mas não se concebe um trabalho paralelo com os alunos autóctones que são os responsáveis pelo “acolhimento”. Na implantação das Salas de Acolhimento parece observar-se a disposição da administração autonômica por integrar os alunos imigrantes numa cosmovisão catalanista do país, com ênfase e exclusividade na cultura e língua estritamente autóctones. Também supõem um vazio considerável ao transferir a questão da integração aos centros, ao serem eles os que devem atender os alunos de origem estrangeira e pese a contarem com assessoria e meios proporcionados pela administração, os responsáveis em cada centro deverão ser professores do quadro e os assessores lingüísticos sairão de seus escritórios para irem ao campo da formação direta de professores e tutores ou para exercerem eles mesmos esses papéis.

É certo que algumas das soluções que propomos dependem de um enquadramento mais geral e que deveriam amparar-se em políticas de acomodação que apontassem a bidirecionalidade como eixo fundamental para tornar possível a integração sociocultural dos alunos estrangeiros, mas mais além dessa medida que não depende da boa disposição da rede educativa, é possível orientar a implantação das Salas de Acolhimento na direção do segundo objetivo e, mesmo cumprindo a disposição lingüística, incidir em sua fortaleza como espaços integradores. Vimos que os jovens magrebinos que não se sentem integrados chegaram, em sua maioria, há entre dois e cinco anos, de forma que, sem sabê-lo de fato, é muito possível que sejam beneficiários das Salas de Acolhimento. A potencialidade de que estas sejam verdadeiros espaços de integração a partir dos quais se possa trabalhar um sentimento de pertença (também) à comunidade de acolhimento de seus alunos é muito evidente. Além disso, se levamos em conta que estes alunos tendem a relacionar-se majoritariamente com pessoas de sua mesma cultura, as Salas de Acolhimento deverão fazer o esforço de ser também um espaço de troca entre os grupos culturalmente minoritários e os majoritários mesmo que estes não sejam propriamente usuários delas.

Paralelamente à reconsideração das Salas de Acolhimento dentro da vertente integradora, parece-nos que seria necessária outra medida que acompanhasse esta prática e que reforçasse a responsabilidade de acolhimento dos alunos majoritários. Neste sentido, a incorporação no currículo de elementos que mostrem bidirecionalidade entre culturas tendo como eixo transversal a educação intercultural que permita explicar os diferentes conteúdos a partir de diversos olhares culturais, achamos que permitiria uma melhora das relações nos espaços de convivência entre os alunos majoritários e os de procedência estrangeira.

d) Intercâmbio cultural entre alunos

Nosso sistema educativo, como na maioria dos países do Ocidente, atende as necessidades dos alunos autóctones por um lado e as peculiaridades dos imigrados por outro, mas achamos que ainda hoje não há uma resposta real à nova situação. Os alunos imigrados apresentam necessidades especiais primeiro pelo seu desconhecimento da língua e segundo pelo seu atraso na incorporação ao sistema (Sigúan, 2003), e os autóctones encontram-se com uma situação que “os supera” e que além disso vem reforçada por imaginários coletivos que os situam perante o “outro” com medo.

Há duas premissas surgidas da análise realizada que nos levam a propor o intercâmbio cultural entre os alunos. Por um lado, a importância que as relações de amizade e o intercâmbio têm para os jovens, e por outro, o problema evidente de que existe um claro desconhecimento dos alunos de grupos culturais diversos. Achamos que o desconhecimento cultural pode ser um fator gerador de rejeição tanto por parte dos coletivos autóctones como dos coletivos de procedência estrangeira, bem como um impedimento para relacionar-se.

Como sustenta a “teoria ou hipótese do contato”, desenvolvida por Allport (1954), o contato interpessoal entre membros de diferentes grupos étnicos ou outros parâmetros sociais melhora as relações marcadas pelo preconceito e pela hostilidade intergrupala. Assim, parece-nos que a única solução é promover intercâmbios culturais reais entre alunos de diferentes procedências.

Parece-nos que este tipo de propostas seria adequado tanto para os alunos autóctones, que também são afetados, a seu modo, pelo choque intercultural, como para os alunos de procedência imigrada, posto que estes são obrigados a viver o contraste entre as crenças e as formas de vida vigentes em suas famílias e as predominantes na sociedade em que se instalaram, e é nesta dicotomia de referentes culturais em que devem desenvolver sua própria personalidade.

Achamos que para suavizar o choque e o conflito inerente à situação de convivência multicultural podem ser oferecidas recomendações tais como promover instituições e associações com atividades para autóctones e imigrados e fomentar as atividades sociais das famílias imigradas no seio da sociedade (Sigúan, 2003).

Um exemplo de boa prática neste sentido adaptável às idades dos sujeitos que nos ocupam é o elaborado por González Mediel (2008) em sua tese doutoral sobre a interculturalidade no currículo e a transformação em um centro de educação primária. Da hipótese de partida de que o diálogo cultural não poderá se dar se não se dão aos alunos *conhecimentos* de outras culturas que permitam depois um *reconhecimento* recíproco propõe um recurso musical para ajudar na introdução de novas culturas nas salas de primária, implicando posteriormente o resto de matérias e modificando não só a prática educativa dos profissionais implicados na interculturalidade como também o conjunto do currículo do centro educativo. Nesta pesquisa demonstra-se que ao melhorar o conhecimento dos alunos entre si também melhora a avaliação positiva recíproca. A partir deste exemplo achamos que implementar medidas deste tipo na educação secundária poderia solucionar alguns dos pontos fracos que mostramos nos resultados.

2. Limites da pesquisa

A realidade educativa é diversa, complexa e mutável, e por isso o estudo está sujeito a limites e obstáculos que não podemos obviar (Latorre, Del Rincón e Arnal, 1996). Esta pesquisa não é nenhuma exceção e por isso esteve submetida a limitações de distintos tipos. Os limites com que nos encontramos são de três tipos: contextuais, técnicos e teóricos.

Encontramos nossa primeira limitação na escassez de estudos e referências sobre diagnósticos de integração de jovens de origem estrangeira em nosso contexto. Pese a que, como vimos na apresentação dos antecedentes, existem trabalhos e estudos que abordam aspectos relacionados à nossa pesquisa, a verdade é que não há nenhum estudo diagnóstico prévio na Catalunha além dos estritamente educativos. Este fato levou à impossibilidade de comprovação e comparação de certas conclusões às quais chegamos.

A seguinte limitação refere-se à atualização dos dados. O fato de ter pesquisado sobre uma realidade dinâmica e mutável como é o ambiente da imigração e da educação, bem como o fato de abordar as diferentes medidas políticas sujeitas a diretrizes e linhas mais amplas, supõe a necessidade de manter uma atualização constante em relação ao objeto de estudo. Conscientes das mudanças que durante o processo de desenvolvimento deste estudo foram ocorrendo, realizamos uma tarefa de reatualização de todos os dados que fornecemos na tese mas, de qualquer forma, no momento de entregar este trabalho seguramente haverão ocorrido novas mudanças e portanto não acaba de ser possível a atualização definitiva.

Outra limitação que queremos comentar faz referência a um aspecto mais teórico. A disposição contextualizadora e holística desta tese comporta um grau de aprofundamento significativo no que se refere

ao enquadramento conceptual da integração. Sem que isso suponha um afastamento do objeto de estudo, somos conscientes de que gera uma ampla argumentação conceptual que talvez tenha proporcionado mais informação do que a estritamente necessária para abordar um diagnóstico como o presente.

O seguinte limite faz referência às características dos sujeitos que podem ter afetado os resultados da pesquisa tais como: a origem dos alunos, sua compreensão lingüística dos idiomas oficiais na Catalunha, as experiências prévias (vivências de discriminação, condicionamentos familiares, preconceitos de partida, etc.), a idade, o sexo, etc. Como expomos em distintos momentos do estudo, detectamos certas limitações no preenchimento do questionário aplicado por parte de alguns alunos.

O fato de não ter podido triangular a informação obtida com outras estratégias mais complexas e profundas de coleta de informação também supõe um limite para este estudo. Devido aos tempos naturais de um estudo como o presente, não pudemos elaborar e aplicar outras técnicas de coleta de informação que nos permitissem comprovar e contrastar em profundidade a informação obtida; assim, reconhecemos que talvez a informação obtida tenha sido afetada. Uma pesquisa como a presente deveria poder aprofundar nas causas dos fenômenos encontrados na análise dos dados quantitativos a partir de estratégias de coleta de informação qualitativas como as entrevistas em profundidade e os grupos de discussão. Em mais de um momento desta pesquisa chegamos a conclusões das quais não podemos justificar as causas e achamos que uma triangulação com dados qualitativos em profundidade poderiam ter aberto esta dimensão mais profunda da pesquisa.

A seguir também nos encontramos com alguns limites de ordem técnica. O primeiro deriva-se da envergadura de nossa pesquisa. Ao querer realizar um diagnóstico de toda Catalunha, tínhamos que obter uma amostra suficientemente ampla em número e em distribuição geográfica. O fato de que esta pesquisa, apesar dos apoios com que se contou, tenha sido realizada por uma só pessoa, pode ter reduzido consideravelmente a quantidade e qualidade da informação. A este elemento soma-se o fato das dificuldades de acesso à amostra. Como dizíamos no sexto capítulo, foi muito complicado ter acesso aos distintos centros escolares selecionados mais por causas de tipo administrativo (pedir autorizações prévias ao acesso, entrar em contato com as pessoas nexos de cada centro, etc.) do que por causas pessoais, já que após entrar em contato com a pessoa adequada em cada centro, a resposta à possibilidade de aplicação foi, em quase todos os casos, positiva. Neste sentido, teria sido um grande avanço que uma pesquisa como a presente, que pretende elaborar um diagnóstico no nível de uma comunidade autônoma inteira, tivesse sido realizada com um apoio institucional que garantisse chegar a todos os centros educativos e que a informação fosse proporcionalmente equilibrada de todos os municípios necessários.

Finalmente, o último limite é de tipo aplicativo devido à grande quantidade de dificuldades logísticas com que nos encontramos durante o processo de aplicação. Sendo conscientes de que, geralmente, a percentagem de retorno de questionários não é muito elevada, tomamos uma série de medidas como tentar que o questionário fosse de fácil preenchimento, levar a cabo a aplicação direta em todos os casos que pudemos e levar presencialmente as cópias dos questionários na maioria do resto de casos. Assim, distribuimos mais de 6.000 questionários, foram devolvidos 3.794 e pudemos analisar finalmente a informação sobre 3.498 casos. A explicação desta redução encontra-se em que muitos questionários deviam ser aplicados mas finalmente não foram aplicados por diferentes causas, como por exemplo a falta de alunos no dia programado de aplicação, imprevistos no dia a dia do centro, a perda de muitos deles nas idas e voltas do processo de aplicação, a falta de aplicação em alguns casos em que esta dependia do centro, etc. Ao se tratar de um diagnóstico extenso, foi necessário delegar certas aplicações que depois não pudemos controlar.

3. Prospectiva do estudo

As pesquisas científicas habitualmente não significam a solução definitiva do problema, e frequentemente são em maior número as perguntas que surgem no final da pesquisa que no começo (Sabariego,

2004). Estas novas perguntas são notas para futuros trabalhos e achamos adequado formulá-las de forma explícita no final da pesquisa. Os antecedentes apresentados anteriormente situam esta tese no enquadramento dos trabalhos realizados pelo grupo GREDI ao qual pertencço. Este trabalho contribui para a continuidade das pesquisas diagnósticas que têm como finalidade conhecer a realidade de vida dos jovens na Catalunha. Não obstante, este trabalho não é um fim em si mesmo e durante o desenvolvimento da tese ficaram pendentes várias questões que pelos limites planejados não puderam ser resolvidas, aprofundadas ou ampliadas.

Assim, fechamos este estudo com propostas e sugestões para futuras pesquisas. Trata-se de temas destacados que nos surgiram em forma de perguntas para estabelecer futuras linhas de investigação.

a) Ampliação sobre o estudo da integração

Nesta investigação analisa-se o processo de integração de um coletivo concreto da nossa sociedade mas colheu-se informação sobre outros coletivos estrangeiros (latinos, africanos, asiáticos, do resto da Europa, etc.). Ao longo do processo de pesquisa, detectam-se certas particularidades em função da origem que achamos que seria interessante analisar em profundidade. Propomos levar a cabo um estudo de características similares com outros coletivos de jovens estrangeiros de nossa comunidade autônoma para poder caracterizá-los e contribuir assim para o conhecimento da realidade juvenil da nossa comunidade autônoma partindo da ideia de que a diversidade é um fato inerente ao ser humano que enriquece nossa comunidade. Daí ser importante conhecer as particularidades dos diferentes coletivos já que, como defendemos, o conhecimento é uma arma muito potente para a integração.

Além desta ampliação, achamos que seria muito interessante realizar um estudo longitudinal com a mesma população analisada. Dado que nesta pesquisa se estuda o processo de integração de um coletivo e que definimos que a integração é um processo dinâmico entre duas partes, seria de grande interesse analisar o que ocorreu com o coletivo de jovens pesquisados com o passar do tempo. Sabemos a dificuldade que isto implicaria, mas o valor de ter informação real sobre o processo de integração ao longo do tempo nos daria muitos indicadores dos elementos que favorecem realmente processos de integração e dos que os dificultam, e permitiria incidir neles de forma preventiva.

Outro tipo de ampliação que achamos que seria muito interessante é a concreção do estudo da integração dos coletivos de procedência estrangeira em diferentes tipos de contexto. Como víamos durante a análise de dados e como se confirma em diversas pesquisas (Vilà e Del Campo, 2009; Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego e Sandín, 2006), foram percebidas certas diferenças em função do tamanho do município que demandam análises específicas detalhadas em função das características populacionais.

b) Estudo da integração a partir das redes relacionais

Durante nossa pesquisa, ficou evidente que para os jovens as relações de amizade são um tema crucial para a integração. Durante a juventude, as relações estabelecidas com os semelhantes contribuem para a criação das relações interpessoais e geram sentimento de pertença a um grupo. No seio destas relações os jovens expressam suas opiniões, manifestam determinadas atitudes e animam-se a tomar decisões guiados por experiências subjetivas socialmente compartilhadas. O grupo de amigos proporciona segurança e reconhecimento, ao mesmo tempo em que lhes oferece a possibilidade de compartilhar ideias, preocupações, etc., com a conseguinte satisfação experimentada na hora de *sentir-se integrado* ou com os conseguintes desajustes que a exclusão representa. As relações grupais cumprem um papel importante na socialização dos jovens e são, em definitiva, espaços privilegiados de aprendizagem da vida social.

Desta perspectiva parece-nos muito importante pensar em pesquisas que abordem o estudo das redes sociais (Análise de Redes Sociais – ARS) dos coletivos de alunos de procedência estrangeira. Os estudos sobre as relações afirmam que o tecido relacional é um lugar estratégico que nos mostra uma grande quantidade de indicadores que podem dar conta da complexidade de alguns fenômenos como o da integração pessoal (De Miguel Luken, 2006). O estudo de redes pode nos ajudar a conhecer como são os espaços de participação em um determinado ambiente, o clima de relação e convivência através da construção social dos membros do grupo social e inclusive o desenvolvimento do sentimento de pertença.

ça a uma determinada comunidade.

O ARS é um potente instrumento diagnóstico que pode nos proporcionar uma luz no desenvolvimento conceptual de dimensões chave sobre o fenómeno migratório como a integração. Neste sentido, existem estudos que ressaltam o sistema de apoio relacional social e pessoal como um dos fatores que se relacionam com o sucesso do projeto migratório e da integração (Molina, Jürgen e Gómez, 2008), e que nos demonstram que esta perspectiva analítica pode nos ajudar a compreender e aprofundar sobre certos elementos relacionados com o fenómeno da integração.

Neste sentido, a solicitação que o grupo GREDI apresentou recentemente para a convocatória de projetos P+D²⁶⁷ parece-nos uma aposta valente neste sentido. Trata-se do estudo sobre as trajetórias de sucesso escolar dos alunos imigrantes na Educação Secundária através de um estudo longitudinal de transições académicas a partir do enfoque da resiliência e análise de redes.

c) A convivência e participação para o desenvolvimento da integração

Relacionado com o tema das relações sociais dos jovens, sabemos, pela análise dos dados realizada, que é necessário criar espaços de convivência nos quais os jovens possam se conhecer (e... reconhecer-se!), além de pôr em prática mecanismos de participação. Vimos que nossos jovens não são participativos e, embora não tenhamos podido aprofundar nas causas, sabemos por outras pesquisas (QUIT, 2006 e Marín, Pavón, Sandín, Vila, 2007) que entre estas se destacam: o desinteresse, a passividade, a comodidade e a baixa motivação embora apareçam também fatores externos como a falta de oferta, a pouca implicação familiar e a falta de acesso aos espaços de participação. Desta perspectiva, evidencia-se a necessidade de abrir pesquisas que não só analisem os espaços de convivência e participação dos jovens como também que proponham ações a respeito.

A pesquisa em curso já citada e desenvolvida pelo grupo GREDI, dentro da convocatória P+D 2007-2011, em que se propõe um processo de pesquisa participativa para elaborar e aplicar ações educativas, mediante a aprendizagem-serviço, que favoreçam a convivência intercultural e a participação de jovens de 14 a 16 anos a partir do trabalho em rede dos distintos agentes socioeducativos, está precisamente nesta linha que acreditamos necessária. Esta pesquisa supõe um passo a mais nos estudos de carácter diagnóstico como o presente, pois a finalidade do projeto é a melhora da convivência intercultural de um coletivo de jovens a partir de ações educativas de carácter participativo na comunidade, e é neste sentido que achamos que se deve avançar; não só analisando a realidade como também se implicando em sua transformação.

Cabe reconhecer o esforço que atualmente se vem fazendo por parte da administração — *Secretaria de Joventut* [Secretaria da Juventude] com a colaboração do *Consell Nacional de la Joventut de Catalunya* [Conselho Nacional da Juventude da Catalunha], *la Federació de Municipis de Catalunya* [Federação dos Municípios da Catalunha] e a *Associació Catalana de Municipis* [Associação Catalã de Municípios] membros do *Consell Rector* [Conselho Reitor] — para o fomento da participação com a elaboração do *Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2010- 2020* [Plano Nacional da Juventude da Catalunha 2010-2020] (PNJCat)²⁶⁸. O primeiro PNJCat (2000-2010) foi aprovado no ano 2000 e supôs a criação de um enquadramento de referência para definir, impulsionar e coordenar as políticas de juventude na Catalunha com o objetivo de dar resposta às demandas da realidade juvenil. Na atualidade está-se desenvolvendo o processo participativo para a elaboração do PNJCat 2011-2020. Neste processo, quis-se dar voz e direito de decidir aos protagonistas do PNJCat 2011-2020, que são os próprios jovens e por isso 9.000 jovens de todo o território participaram nas diversas oficinas e espaços (IES, universidades, municípios, etc.), tendo a possibilidade de decidir sobre o conteúdo geral do plano.

Finalmente, destacamos outra recente pesquisa que está na linha que apontamos neste capítulo e que achamos que é um ótimo exemplo de dinamização participativa de jovens. Trata-se da tese de doutorado apresentada por Luna (2010), intitulada *Do centro educativo à comunidade: um programa de apren-*

²⁶⁷ Convocatória de ajudas de Projetos de Pesquisa Fundamental não orientada (Projetos Tipo A ou B) apresentado em 2 de fevereiro de 2010 e à espera de resolução.

²⁶⁸ Informação obtida do portal de *Secretaria de la Joventut* no portal www.gencat.cat (Consulta fevereiro 2010).

dizagem-serviço para o desenvolvimento de cidadania ativa. A partir da convicção de que a participação cidadã é uma ferramenta chave para a transformação social e educativa, propõe a aprendizagem-serviço (APS) como modelo de relação entre o centro educativo e a comunidade e elabora um programa — *Do Centro Educativo à Comunidade* — cuja finalidade é desenvolver um sentimento de pertença à comunidade e conseguir o desenvolvimento da cidadania nos alunos de educação secundária.

Uma vez definidas as possíveis linhas de pesquisa que se derivam do processo de pesquisa e das conclusões apresentadas, fechamos nossa pesquisa com a ideia de fundo que tentamos traçar ao longo da tese.

A diversidade cultural é uma riqueza que abre as portas para uma transformação social. O grande desafio atual é conseguir uma verdadeira COESÃO SOCIAL de todos os membros da comunidade, independentemente da sua origem e condição social. Para isso, a INTEGRAÇÃO das pessoas de origem estrangeira, entendida como um processo dinâmico entre os novos cidadãos e os assentados, deve fluir.

Bibliografía

- Abad, L., Cucó, A. y Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular.
- Aboud, F.E. (1987). Social and cognitive bases of ethnicconstancy. *Journal of Genetic Psychology*, 145, 2, 217- 230.
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En VVAA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 69-98). Barcelona: Fundació "La Caixa". Colección Estudios Sociales, 1.
- Alegre, M.A. (2005a). *Educació i Immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M.A. (2005b). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. [En línea]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-0714105-162736> [Consulta: 25 de noviembre de 2006].
- Álvarez de los Mozos, F.J. (2007). Las organizaciones de inmigrantes como factor de integración social. En Ibarrola-Armendariz, H. y Firth, C. (Eds.). *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana* (pp. 29-66). Bilbao: Deusto Publicaciones.
- Anguera, M.T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Aparicio, R. (2000). Inglaterra, Francia, Alemania, tres caminos para las políticas migratorias. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 121, octubre-diciembre 2000, 33-55.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información.
- Argerey, P. (2001). La política de inmigración en la Unión Europea. *Serie de documentos de trabajo del instituto de estudios europeos*, 4.
- Arié, R. (1987). España Musulmana (Siglos VIII- XV). En Tuñón de Lara, M. *Historia de España* (Tomo 3). Barcelona: Editorial Labor.
- Artigas, M. y Bandera, M. (2005, 27 de noviembre). Nuestra segunda generación. *La Vanguardia Magazine*, 42-55.
- Bagué, G. (2006, 13 de septiembre). Banyoles, ejemplo de integración escolar. *El País*. Sección Cataluña, 29.
- Barbosa, F. (2006). Jóvenes e inmigración en Madrid: espacios de sociabilidad. *Colección de Monografías, 3. Serie Naranja, Estudios Antropológicos*.
- Barreiro, X.L. (2005). Las políticas migratorias en la Unión Europea. En Martínez Santa María de Unzá, I. (Ed.). *Elogio de la diversidad estudio interdisciplinar de las migraciones* (pp.17-46). Bilbao: Universidad de Deusto
- Bartolomé, M. (2001). *Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas*. Ponencia presentada en la Décima Conferencia Mundial Triannual. Madrid, septiembre (paper).
- Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 56, 1, 65-80.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y Educación, 33-57.

Bibliografía

- Bartolomé, M. y Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En Sacavino, S. (Coord.). *Identidad (es) y Ciudadanía Intercultural desafíos para la educación*. [CD-ROM] Rio de Janeiro: Consejo de Cultura.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F. y Marín, M.A. (Coord.) (2006). *Avaluació del Pla d'acció de Catalunya per a l'acollida i la integració d'immigrants 2005*. Barcelona: Secretaria per a la Immigració. Informe de Investigación (paper).
- Bartolomé, M., Folgueiras, F., Massot, I., Sabariego, M. y Sandín, M.P. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*. Madrid: Consejería de Educación.
- Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M. y Sandín, M.P. (2006). Estudio de caso. Análisis en profundidad del proceso desarrollado. Informe final inédito presentado en el marco del proyecto "Elaboración de una propuesta de evaluación del Plan Territorial de Acción de Cataluña para la acogida y la integración de inmigrantes 2005-2008". Secretaria de la Família, Departament de Benestar Social, Generalitat de Catalunya.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Begag, A. (2003). *L'Intégration*. Paris: Le Cavalier Blue.
- Bejarano, J. (2005, 9 de enero). Españoles por elección. *La Vanguardia Magazine*, 24-35.
- Bel, C. y Gómez, J. (2000). La inmigración africana en Murcia. En Checa, F., Checa, J.C. y Arjona, A. (Coords.). *Convivencias entre culturas. El fenómeno migratorio en España* (pp. 47-89). Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- Benhabib, S. (2000). *Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització*. València: Tàndem Arguments.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero. Un reto educativo. (Experiencia del C.P. Verge del Rosari Torrevella)*. Madrid: EOS.
- Blanco, M.C. (1993). *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- Blázquez Ruiz, F.J. (2003). Derechos humanos, inmigración, integración: propuestas y reflexiones críticas desde el ámbito de la filosofía política y jurídica. En Zamora, J.A. (Coord.). *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración* (pp. 73-133). Pamplona: Verbo Divino.
- Bourchachen, J. y Doudich, M. (1996). Migration internationale: profil de l'emigrant et potentiel migratoire. *Les Cahiers de la Direction de la Statistique*, 2, pp. 7-14
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Cabello, I. (2004). *Programas de Integración de los Alumnos Extranjeros en Cataluña*. [En línea]. Disponible en: <http://www.acesc.net> [Consulta: 12 de marzo de 2009].
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé, M. (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1997). Los protagonistas: el alumnado, las familias y el profesorado. En Bartolomé, M. (Coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 85-190). Barcelona: Cedecs.
- Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A., y Rodríguez, M. (2000). Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. En Bartolomé, M. y otros. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales* (pp. 25-44). Madrid: CIDE.

- Cabrera, F.; Marín, M.A.; Rodríguez, M., y Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, 133-172.
- Campani, G. (1998). Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra. En Besalú, X., Campani, G. y Palaudàrias, J.M. (Comps.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 105-116). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Carbajosa, A. (2005, 13 de noviembre). Europa observa con recelo el fuego francés. *El País*, 3-4.
- Carbajosa, A. (2007, 24 de enero). El 71% considera que se discrimina a las personas por la etnia. *El País*. Sección España, 24.
- Carbonell, F. (Coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània. Col·lecció Polítiques, 27.
- Carbonell, F. (2010, 1 de enero). Yo soy de la opinión de que los alumnos inmigrantes se incorporen en el aula ordinaria. Si sienten que son parte de un grupo encapsulado es más fácil que surjan prejuicios, estereotipos. *Aula Intercultural*. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=3013
- Carrasquilla, M.C. y Echeverri, M.M. (2003). Los procesos de integración social de los jóvenes ecuatorianos y colombianos en España: un juego identitarios en los proyectos migratorios. *Revista Estudios de Juventud*, 60, 89-100.
- Carvalho, F. (2005). Filhos de imigrantes caboverdeanos em Portugal. A questão identitária. *Socinova/Migration Working Papers, FCSH-UNL*. [En línea]. Disponible en: http://www.socinovamigration.org/portallizer/upload_ficheiros/franciscocarvalho.pdf [Consulta: 16 de noviembre de 2006].
- Casabella, J. (2008, 18 de septiembre). Catalunya es líder de la OCDE en fracaso escolar de los inmigrantes. *El Periódico digital*. Disponible en: <http://www.elperiodico.com>
- Casas, J.M. y Pytluk, S.D. (1995). Hispanic identity development: Implications for research and practice. En Ponterotto, J.G., Casas, J.M., Suzuki, L.A. y Alexander, C.M. (Eds), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 155-180). Londres: Sage.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT) (2006). *La realitat juvenil a Catalunya*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (1989). *Encuesta General de Población Estudio núm. 1841*. [En línea]. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=833&cuestionario=951&muestra=210 [Consulta: 8 de junio de 2005].
- Checa, F., Checa, J.C. y Arjona, A. (2000). *Convivencias entre culturas. El fenómeno migratorio en España*. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- Civís, M. (2005). *Els Projectes Educatius de Ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitaria de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6ª ed.)*. New York: Routledge.
- Colectivo Ioé (1992). *La Inmigración Extranjera a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Medite-

rranis.

- Colectivo Ioé (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- Colectivo Ioé (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.
- Comissió Catalana d'Ajuda al Refugiat (CEAR) (2005). *Consens social sobre migracions*. Barcelona: Document base.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cuartas, J. (2005, 11 de noviembre). Los valores republicanos, en crisis. Los intelectuales Jean Daniel y Régis Debray reflexionan sobre las causas del conflicto. *El País*. Sección Internacional, 7.
- Cuesta, M. y otros. (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- De Gispert, I. (2005). La reorganización de la vida social en la adolescencia. En Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. (pp. 97-120). Barcelona: ICE/ Horsori.
- De la Villa Moral, M. y Ovejero, A. (1998). *La identidad psicosocial de los jóvenes construida en/por la red social de amigos*. [CD-ROM]. Actas del II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, 13 -17 julio.
- De Lucas, J. (1992). *Europa: ¿convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos.
- De Lucas, J. (2003). La inmigración, como res política. En Chamizo de la Rubia, J. y Yamagne, K. (coord.). *Movimientos de personas e ideas y multiculturalidad* (pp. 193- 225). Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Lucas, J. y Torres F. (Ed.). (2000). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?* Madrid: Talasa Ediciones.
- De Miguel Luken, V. (2006). Inmigración y redes de apoyo. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. [En línea]. Disponible en: http://revista-redes.rediris.es/html-vol11/Vol11_10.htm. [Consulta: 6 febrero de 2010].
- De Régil, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Domingo, A. y Gil Alonso, F. (2008) Tendències recents de l'evolució de la població estrangera a Catalunya: cap a un canvi de cicle? En Larios, M.J. y Nadal, M. *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2007* (pp. 23-64). Barcelona: Fundació Bofill i Ed. Mediterrània. Col·lecció Polítiques, 67.
- Donoso, T. y Massot, I. (1999). *La dimensión europea en los estudiantes de secundaria*. Comunicación presentada al IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas. Sevilla, septiembre (paper).
- Douglass, W.A. y Lyman, S.M. (1994). La etnia: estructura, proceso y compromiso. En Douglass, W.A., Lyman, S.M. y Zulaika, J. (1994). *Migración, etnicidad y etnonacionalismo* (pp. 53-78). Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco.
- Durkheim, E. (1987). *De la división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Egurbide, P. (2005, 11 de noviembre). Zapatero y Chirac apuestan por la cooperación para resolver los problemas de la inmigración. *El País*. Sección España, 25.
- El Hachmi, N. (2004). *Jo també sóc catalana*. Barcelona: Columna.
- Entzinger, H. y Biezeveld, P. (2003). *Benchmarking in Inmigrant Integration*. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER).

- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. NewYork: Norton.
- Espín, J.V. (1991). Los programas de educación compensatoria. ¿Una respuesta a las diferencias socio-culturales desde la educación? En Jiménez, C. (Coord.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 105-133). Madrid: Dykinson.
- Fadlollah, A. (1996). *L'emigration maghrébine en Europe: de l'enrolement forcé a l'enracinement volontaire*. Rabat: Centre d'Etudes et de Recherches Démographiques.
- Fierro, A. (2005). La construcción de la identidad personal. En Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 74-96). Barcelona: ICE/ Horsori.
- Flanquart, H. (2003). *Croyances et valeurs chez les jeunes Maghrébins*. Bruxelles: Éditions Complexe.
- Florin, P. y Wandersman, A. (1984). Cognitive social learning and participation in community development. *American Journal of community Psychology*, 12, 689-708.
- Foner, E. (2007, 30 de diciembre). Forgotten step towards freedom. *New York Times*.
- Freixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Freixa, C. (2004). Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). *Revista Estudios de Juventud*, 64, 9-28.
- Freixa, M. (Coord.). (2003). *Estudi sobre el grau d'integració dels immigrants en la província de Barcelona. Segona part*. Barcelona: Departament de Benestar Social.
- Fuentes, N. (2007). *Procesos de integración sociofamiliar adopción internacional*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Gadamer, H.G. (1960). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García, S. y Lukes, S. (Comps.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Milà, M. y Martí, E. (2005). El pensamiento del adolescente. En Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 47-71). Barcelona: ICE/ Horsori.
- Garton, T. (2005, 12 de noviembre). Europa debe hacer caso de las llamadas. Ésta no es sólo una crisis francesa. *El País*. Sección Panorama, 11.
- Gelpi, E. (1998). Interculturalidad, dominaciones y conflictos internacionales. En Besalú, X., Campani, G. y Palaudàrias, J.M. (Comps). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 21). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Gutiérrez, F., Cabello, J., Torres, J.; Simón, M.E y Gimeno, J. *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula, 188.
- Gómez, J. (2005). *Investigación educativa*. Barcelona: Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona (paper).
- González Mediel, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a primària. La investigació- acció com a metodologia i la cançó com a desencadenament del canvi*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- González, C. (2002). La convivencia con los inmigrantes en la provincia de Barcelona. *La Factoría*, 18, junio-septiembre. [En línea]. Disponible en: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/gonzalez18.htm> [Consulta: 8 de enero de 2005].

- González, F. (2005, 11 de noviembre). Europa: la deuda con África. *El País*. Sección Opinión, 17.
- Gonzalo Prieto, R. (2003). *El diario como instrumento para la formación permanente del profesor en educación física*. [En línea]. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm> [Consulta: 9 de julio de 2009].
- Goytisolo, J. y Nair, S. (2000). *El peaje de la vida: integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid: Aguilar.
- Griseri, P. (2004, 14 de febrero). Un proyecto Europeo. La integración de los musulmanes. El ombligo del mundo está en Turín. *El País*. Sección Internacional, 8.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nueva York: Appleton.
- Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.). (1983). *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. Londres: Hutchinson.
- Heather, D. (1990). *Citizenship*. London/Nueva York: Longmann.
- Hopenhayn, M. (2002). El reto de las identidades y la Multiculturalidad. *Pensar Iberoamerica, Revista de cultura*, 0. [En línea]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ricOOaO1.htm> [Consulta: 24 de octubre de 2007].
- Huntington, S.P. (1994). The clash of civilizations? *Foreign Affairs*, 74, 3, 22-49.
- Ilaquiche, R.** (2001). Ciudadanía y pueblos indígenas. *Publicación mensual electrónica del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, 3, 22. [En línea]. Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/boletin/22> [Consulta: 22 de enero de 2001].
- INJUVE (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta)*. Madrid: Ministerio de la Igualdad.
- Isajiw, W.W. (1990). Ethnic- identity retention. En Breton, R., Isajiw, W., Kalbach, W. y Jeffrey, G. (Eds). *Ethnic identity and equality* (pp. 34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- Jean Obin, J. y Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris: Hachette.
- Jenson, J. y Phillips, S. (1999). De la estabilidad al cambio en el derecho de ciudadanía canadiense. En García, S. y Lukes, S. (Comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (pp. 93-124). Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez Fernández, C. (1991). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Jordán, J.A. (2007a). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Jordán, J.A. (2007b). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 2007, 12, 59-80.
- Kapuscinski, R. (2006, enero). Ninguna cultura es superior a otra. Al encuentro del otro. *Le Monde diplomatique*. Edición española, 16-19.
- Kerlinger, F.N., y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw.Hill Interamericana Editores.
- Knight, G.P., Bernal, M.E, Garza, C.A., Cota, M.K. y Ocampo, K.A. (1993). Family socialization and ethnic identity of mexican-american children. *Journal of cross-cultural psychology*, 24, 1, 99-104.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.**
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal dels drets de les minories*. Barcelona: Proa i Biblioteca Oberta.

- Lamchichi, A. (2000). *Islam-Occident/Islam-Europe. Choc des civilisations ou coexistence des cultures?* Paris: L'Harmattan.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Anal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Larios, M.J. y Nadal, M. (Dir.). (2006). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005. Volum II. Recull estadístic i legislatiu.* Barcelona: Editorial Mediterrània.
- López, B. (1997). Immigration marocaine et comense ethnique en Espagne. En Barriane, M. y Popp, H. (Ed.). *Migrations internationales entre le Maghreb et l'Europe- les effets sur les pays de destination et d'origine. Actes du colloque maroco-allemand de München.* Série: Colloques et Séminaires, 75. 119- 133. Rabat: Publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat.
- López, S. (Coord.). (2004). *Programa de mejora de la convivencia en centros escolares.* [En línea]. Disponible en: http://www.apoclam.net/proyectos/pat/materiales/PROGRAMA_MARCO_DE_CONVIVENCIA.pdf [Consulta: 18 de diciembre de 2006].
- Luhman, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Ciudad de Méjico: Alianza editorial y Universidad Iberoamericana de México.
- Luna, E. (2010). Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje- servicio para el desarrollo de ciudadanía activa. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Machado, F.L. y Matías, A.R. (2006). Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica. CIES e-Working Paper, 13.**
- Machargo, J. (1991). Formación y desarrollo del autoconcepto. En Marchargo, J. El profesor y el autoconcepto de sus alumnos (pp. 33-39). Madrid: Editorial Escuela Española.**
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. En Andelson, J. (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 131-147). New York: Wiley.
- Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los alumnos. Competencias, emociones y valores.** Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En Bartolomé, M. (Coord.). *Identidad y Ciudadanía* (pp. 27-50). Madrid: Narcea.
- Marín, M.A. (2005). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red. En Soriano, E. (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 133 -174). Madrid: La Muralla.
- Marques, M., Dias, N. y Mapril, J. (2005). Le «retour des caravelles» et la lusophonie. De l'exclusion des immigrés à l'inclusion des lusophones? En Dans Ritaine, E. *L'Europe du Sud face à l'immigration. Politique de l'Etranger* (pp. 149-183). Paris: PUF. Collection Sociologies.
- Marshall, T.H. (1965). *Class, Citizenship and Social Development.* New York: Anchor.
- Marshall, T.H. (1997). Ciudadanía y clase social. Revista española de Investigaciones Sociológicas, 79, 297-344.**
- Martí, O. (2005, 13 de noviembre). Cuatro excusas para incendiar Francia. *El País*, 1-2.
- Martín, G. (Dir.). (2003). *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración.* Madrid: Fundación Repsol.
- Martínez Chicón, R. (2000). El mercado de trabajo del Olivar y los trabajadores extranjeros temporeros en la provincia de Jaén. En Checa, F., Checa, J.C. y Arjona, A. *Convivencias entre culturas. El fenómeno migratorio en España* (pp. 91- 117). Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las Ciencias Sociales.* Barcelona: Laertes.
- Martínez Veiga, U. (1997). *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España.* Madrid. Trotta.

Bibliografía

- Martínez, J.L. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En Vidal, F. y Martínez, J.L. *Religión e integración social de los inmigrantes: La Prueba del ángel* (pp. 64-85). Valencia: CeiMigra.
- Martori, J.C. y Hoberg, K. (2008). *Immigrants a les ciutats. Segregació i agrupació territorial de la població estrangera a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Memmi, A. (1993). *O racismo*. Lisboa: Caminho.
- Molina, J.L., Jürgen, L. y Gómez, S. (2008). Patrones de cambio de las redes personales de inmigrantes en Cataluña, *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, Volumen 15 #4 (36-60).
- Naïr, S. (2001). *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Plaza y Janés Ediciones.
- Naïr, S. (2006). *Y vendrán... las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Planeta.
- Naïr, S. (2006, 20 de noviembre). ¿Debe la UE abrirse a la orilla sur del mediterráneo? Un callejón sin salida. *El País*, 17.
- Navas, M.S. y otros (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Nilan, P. (2004). Culturas juveniles globales. *Revista Estudios de Juventud*, 64, 39-48.
- Noguer, M. (2005, 11 de noviembre). Entrevista a Jean-Claude Gaudin (Alcalde de Marsella). *El País*. Sección Internacional, 8.
- Noguer, M. (2005, 16 de noviembre). La excepción marsellesa. *El País*. Sección Internacional, 5.
- Obin, J.P. y Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris: Hachette.
- Onrubia, J. (2005). El papel de la escuela en el desarrollo adolescente. En Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 17- 33). Barcelona: ICE/ Horsori.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa. Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Nobel.
- Pajares, M. (2000). Políticas sociales de integración de los inmigrantes. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, número monográfico 121, octubre-diciembre, 111-130.
- Pajares, M. (2008, 22 de septiembre). Espais de Benvinguda Educativa. *El Periódico*, 7.
- Palacios, J. (1992). ¿Qué es la adolescencia?. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Psicología Evolutiva I. Desarrollo psicológico y educación* (pp. 299-309). Madrid: Alianza Editorial.
- Pavón, M.A. (2009). *Avaluació participativa d'un programa d'acollida per adolescents en un centre de medi obert*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Penninx, R. (2004). *Integration of migrants: economic, social, cultural and political dimensions*. Geneva: European Population Forum.
- Pereda, O. (2004, 8 de julio). Els experts alerten de la poca integració marroquina. *El Periódico*. Secció Immigració, 33.
- Pérez, C. y Santín, D. (2008). Minería de datos. *Técnicas y herramientas*. Madrid: Paraninfo.
- Pérez-Díaz, V., Álvarez-Miranda, B. y González-Enríquez, C. (2001). *Espanya davant la immigració*. Barcelona: Fundació "LaCaixa". Col·lecció d'Estudis Socials, 8.
- Phinney, J. (1993). A three- stage model of ethnic identity development in adolescence. En Bernal, J.W. y Knight, G.P. (Eds). (1993). *Ethnic identity: Formation and transmission among hispanics and other minorities* (pp. 105-129). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Piaget, J. (1969). *El desarrollo del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

- Polo, F. (2004). *Cap a un currículum per a una Ciutadania Global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Portes, A. (Ed.). (1996). *The New Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Pumares, P. (1996). *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Revuela, F.I. y Sánchez, M.C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. [En línea]. Disponible en: <http://www.usal.es/~teoriaeducacion> [Consulta: 12 de febrer de 2005].
- Rivas, M. (2007, 21 de enero). El prodigio de Nou Barris. *El País Semanal*, 54-65.
- Rodríguez, J. (2008, 17 de febrero). Musulmanas. Más allá del velo. *El País Semanal*, 52-62.
- Rodríguez, M. (2002). Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea. En Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 50-78). Madrid: Narcea.
- Sabar Chergui, K. (2001). Magrebíes en Europa: memoria, espacio y comunidad. En Ulloa, M. (Coord.). *Entre el Magreb y España voces y miradas de mujeres* (pp. 13-16). Madrid: ACSUR-Las Segovias.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (Parte 2). En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-166). Madrid: La Muralla.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Sánchez, M.A. (Coord.). (2005). *Derecho de extranjería: un análisis legal y jurisprudencial del régimen jurídico del extranjero en España (jurisprudencia y formularios)*. Madrid: Diego Marín Editor.
- Sánchez, R. (2008). Una política de inmigración. *Siglo XXI. Diario Digital Independiente, Plural y Abierto*. [En línea]. Disponible en: <http://www.diariosigloxxi.com/texto-diario/mostrar/8614> [Consulta: 1 de agosto de 2008].
- Sandín, M.P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación de un programa de acción tutorial*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Serrano, S. (2005, 20 de noviembre). Comentarios vejatorios. *El País*. Sección El defensor del lector, 16.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Solé, C. (Coord.) (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*, 3, 5-28.
- Torrabadella, L. y Tejero, E. (2005). *Pioners i pioneras. Trajectòries biogràfiques de filles i de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Torrado, M. (2004). Estudios por encuesta. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231- 257). Madrid: La Muralla.
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (Eds.). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.
- Touraine, A. (2005, 11 de noviembre). Los franceses, atrapados por su yo nacional. *El País*, 4.

Bibliografía

- Touraine, A. (2007, 24 de febrero). Inmigración: ¿dónde está el peligro? *El País*. Sección Opinión, 13.
- Vila, F.X. y Vial, S. (2003). Models lingüístics escolars i usos entre iguals: alguns resultats des de Catalunya. En Perera, J. (Ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Vilà, R. (2008). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria*. Madrid: CIDE.
- Vilà, R. y Del Campo, J. (2009). Desarrollo de la ciudadanía intercultural en Sant Quintí de Mediona a través de redes comunitarias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27 (2).
- Vives, N. (2005). Políticas de integración de inmigrantes en Catalunya: evolución y situación actual. *Revista Pueblos*. [En línea]. Disponible en: <http://www.revistapueblos.org> [Consulta: 13 de octubre de 2008].
- VVAA. (2002) Informe de Girona: Cincuenta propuestas sobre inmigración. *La Factoría*, 18, junio-septiembre. [En línea]. Disponible en: <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=210> [Consulta: 17 de octubre de 2005].
- VVAA. (2004, 28 de noviembre). Inmigración y economía. *La Vanguardia*. Sección Temas de Debate, 34-35.
- VVAA. (2005, 18 de diciembre). Los guetos en España. *El País*, 1-8.
- VVAA. (2005, 27 de noviembre). Mediterráneo: la brecha infinita. *El País*, 1-16.
- VVAA. (2007, 8 de julio). Educar en valores. *Vanguardia Magazine*, 4- 6.
- Wengrower, H. (2001). *Yo-nosotros, tú-vosotros. Estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el marco educativo, su expresión y significado*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Social.
- Zamora, J.A. (2003). Inmigración ciudadanía y multiculturalidad. En Zamora, J.A. (Coord.). *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración* (pp. 165-239). Pamplona: Verbo Divino.

