

**PROGRAMA INTERUNIVERSITARI DE DOCTORAT EN
PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ**

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

TESIS DOCTORAL

Realizada por

Claudia Lizeth Henao Agudelo

**Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas
de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano
en Barcelona**

Director:

Doctor: José Luis Lalueza Sazatornil

Co-directora:

Doctora: María Cristina Tenorio de Sampson

*A todas aquellas personas
que un día deciden partir,
dejando lo suyo,
con la esperanza de un
mejor porvenir.*

*A todas ellas les dedico este
trabajo.*

AGRADECIMIENTOS

A los padres, madres e hijos/as que participaron en la investigación, por su generosidad y sinceridad al narrar sus experiencias y relatos de vida.

A las personas externas que les han acompañado en sus procesos de acogida e inserción, por su colaboración desinteresada en la presente investigación.

Al doctor José Luis Lalueza Sazatornil y a la doctora María Cristina Tenorio de Sampson, director y co-directora de investigación, por el interés y entusiasmo puesto en la supervisión de mi trabajo. A ambos muchas gracias por sus acertadas sugerencias y aportes dados en momentos claves del presente trabajo.

A la Fundación Jaume Bofill, por la subvención otorgada para la realización del trabajo de campo, y particularmente a la doctora Teresa Climent, interlocutora de la Fundación en el seguimiento del trabajo, por su apoyo e interés en el desarrollo de éste.

A la Asociación AMISI, Asociación para la mediación intercultural y social con inmigrantes, por facilitarme contactos, y muy especialmente a su coordinadora Sandra Pardo, por el apoyo incondicional y por la revisión y sugerencias de una parte del documento que se presenta.

Al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI) de la UAB, por los aportes teóricos y metodológicos en torno a las temáticas abordadas en el presente trabajo de investigación.

Al Grupo de Investigación en Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), por facilitarme las traducciones de material bibliográfico utilizado en la presente investigación.

A Silvia Camps y María José Luque, por la asesoría y colaboración con el manejo de la herramienta de análisis de datos ATLAS.ti.

A Carlos Obando, comunicador social y periodista por su invaluable ayuda en todo el proceso de organización y diagramación de la tesis, así como en la corrección del texto final.

A Isabel Crespo, profesora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB por sus aportes en torno al análisis de resultados; a Manuel Cabrera, antropólogo, doctorando de la UAB, por sus sugerencias en relación con el proyecto de investigación. A Clara Linares, psicóloga clínica en intervención sistémica con familias inmigradas del Hospital Sant Pau, por facilitarme bibliografía relacionada con dicho enfoque.

A Ignacio Iglesias y Gemma Casadesus, del equipo de mediación intercultural de Santa Coloma de Gramanet, Montsé López, de Cruz Roja, Gloria Rendón, de la Asociación de vecinos y vecinas de Horta Guinardó, Zira Bernhaus, del Casal Concordia de Poble Sec, Esperanza Batllés de la Escuela Antaviana, Marcela Iturriaga de la Asociación de vecinos(as) de Roquetes, Javier Bonomí, de la Asociación Fedelatina y Lourdes Ponce de Nou Barris Acull por facilitarme el acceso a algunas de las familias participantes.

Finalmente, un agradecimiento a mi familia, y a Jorge, Alix y Diana C., quienes son mi familia en Barcelona.

“Yo soy inmigrante, pero ¿y qué?, a mi no me pasa nada, soy una persona igual a otra, sólo que hemos venido de otro país (...) Nosotros pagamos los impuestos y tenemos derecho a vivir aquí... Los derechos humanos dicen que cualquier persona es libre de viajar y de vivir donde ella quiera, solo que los países que firmaron ese acuerdo, después no hicieron eso, hicieron sus reglas, como Estados Unidos, como España...”

(Sebastián, 15 años, procedente de Colombia. Llegó hace 6 años a Barcelona. Su madre hace 8 años)

“Des que me’n vaig anar del Líban el 1976 per instal·lar-me a França, molt sovint, amb les millors intenciones del món, m’han demanat si em sentia “més aviat francès” o “més aviat libanès”. I sempre responc el mateix: “les dues coses alhora!” No és pas per un desig d’equilibri o d’equitat, sinó perquè si respongués una altre cosa mentiria. Si soc qui soc i no pas un altre es perquè em trobo al llindar de dos països, de dues o tres llengües, de múltiples tradicions culturals. Això es precisament el que defineix la meva identitat.”

(Amin Maalouf, Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat, 1999)

INDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.2 DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2.1 Planteamiento del problema.....	16
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 ELECCIÓN DEL MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	21
1.5 ELECCIÓN DEL MARCO METODOLÓGICO	24
1.6 ESQUEMA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	28
1.7 REFERENTES ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
1.7.1 Dilemas éticos	29
1.7.2 Principios éticos que guiaron la investigación	29
2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	33
2.1 ESQUEMA DEL MARCO TEÓRICO- REFERENCIAL	35
2.2 CONTEXTO CULTURAL Y DESARROLLO HUMANO.....	36
2.2.1 Desarrollo humano y socialización en entornos culturales	36
2.2.2 Nicho evolutivo y metas y valores culturales en la crianza de los hijos/as.....	43
2.2.3 Modelos culturales, modelos parentales y relativismo.....	47
2.3 SOCIALIZACIÓN EN ENTORNOS MULTICULTURALES.....	55
2.3.1 Modelos de integración en sociedades multiculturales	55
2.3.2 Eje independencia-interdependencia	62
2.3.3 La migración como transición ecológica	66
2.3.4 La perspectiva trasnacional en el estudio de la familia.....	72

2.4	CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y MIGRACIÓN.....	75
2.4.1	<i>Identidad como proceso de cambio y cruce de fronteras</i>	76
2.4.2	<i>Complejidad de la construcción identitaria en la "segunda generación" de familias inmigradas</i>	80
2.4.3	<i>Socialización e identidad en hijos e hijas de familias inmigradas extranjeras en Cataluña</i>	89
3.	METODO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	97
3.1	CONDICIONES CONTEXTUALES.....	99
3.1.1	<i>Migración latinoamericana en España</i>	99
3.1.2	<i>Migración latinoamericana en Cataluña</i>	102
3.2	PARTICIPANTES.....	105
3.2.1	<i>En cuanto a las familias</i>	105
3.2.2	<i>En cuanto a los agentes externos</i>	113
3.3	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO ETNOGRÁFICO	115
3.4	DISEÑO DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	118
3.4.1	<i>Observación participante y diario de campo</i>	118
3.4.2	<i>Entrevista en profundidad (padres y madres)</i>	119
3.4.3	<i>Entrevista semi-estructurada (adolescentes y agentes externos)</i>	123
3.5	APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INCIDENCIAS	129
3.5.1	<i>Observación participante y diario de campo</i>	129
3.5.2	<i>Entrevista en profundidad (padres y madres)</i>	130
3.5.3	<i>Entrevista semi-estructurada con los/as adolescentes</i>	131
3.5.4	<i>Entrevista semi-estructurada con los agentes externos</i>	132
3.6	TÉCNICA UTILIZADA EN EL ANÁLISIS DE DATOS	133
3.6.1	<i>Aplicación del ATLAS.ti</i>	133
4.	ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	137
4.1	DISEÑO ESQUEMÁTICO DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	139
4.2	MIGRACIÓN E INSERCIÓN.....	145
4.2.1	<i>Proyecto migratorio</i>	147
a)	<i>Motivos</i>	149
b)	<i>Quién viajó primero</i>	151
c)	<i>Separaciones y re-encuentros</i>	152
d)	<i>Quedarse o retornar</i>	161
4.2.2	<i>Redes sociales</i>	166

a) Redes facilitadoras de la migración y el asentamiento	169
b) Debilitamiento de las redes del país de origen y dificultades cuidado de los hijos/as	171
c) Estrategias para paliar el debilitamiento de las redes de origen y sus consecuencias en la adaptación de la familia.....	175
4.2.3 <i>Relaciones entre establecidos y “recién llegados”</i>	193
a) Discriminación hacia los adultos	203
b) Las situaciones de racismo y discriminación, desde el punto de vista de los agentes externos	209
c) Niños/as y adolescentes: discriminación en la escuela y por fuera de ésta	211
4.3 PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR	224
4.3.1 <i>Valores en la socialización</i>	226
a) La familia, la responsabilidad, el respeto y la obediencia a los mayores	230
b) La escolaridad y la lengua catalana como instrumentos de movilidad social	239
c) Dios y la religión cristiana	255
4.3.2 <i>Concepciones del desarrollo</i>	258
a) Concepciones del desarrollo en discrepancia con las de la sociedad de destino.....	261
b) Concepciones en cambio y ruptura con las del país de origen	270
4.3.3 <i>Prácticas educativas familiares</i>	275
a) Prácticas de crianza y educación	278
b) Estrategias adoptadas en el nuevo entorno	289
c) Participación del padre o compañero	297
c) Prácticas de normalización.....	300
d) Prácticas en ruptura con las que fueron criados/as	304
5. CONCLUSIONES Y APORTACIONES	309
5.1 CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO	311
5.2 CONCLUSIONES GENERALES.....	313
5.3 RECOMENDACIONES.....	322
5.3.1 <i>Para los diferentes servicios e instituciones de la sociedad de destino</i>	322
5.3.2 <i>Para las familias</i>	323
5.3.3 <i>Para futuras investigaciones</i>	325
6. BIBLIOGRAFIA	327
7. ANEXOS.....	337

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estructura secuenciada del diseño de la investigación	28
Figura 2: Estructura formal del marco teórico- referencial	35
Figura 3: Representación de la red de relaciones del proyecto migratorio	148
Figura 4: Representación de las relaciones de redes sociales.....	168
Figura 5: Representación de la red de relaciones entre establecidos y recién llegados	202
Figura 6: Representación de la red de relaciones de valores de socialización	229
Figura 7: Representación de la red de relaciones de las concepciones del desarrollo	260
Figura 8: Representación de la red de relaciones de prácticas educativas familiares y socialización	277

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Concepciones del desarrollo humano	39
Tabla 2: Modelos culturales contrastantes de las relaciones padres-hijos	63
Tabla 3: Datos demográficos y descriptivos de los participantes adultos (madres y padres).....	111
Tabla 4: Datos demográficos de los participantes adolescentes	112
Tabla 5: Datos identificativos de los agentes externos entrevistados	114
Tabla 6: Proceso de recolección de datos	117
Tabla 7: Pautas de la entrevista con los padres y madres	123
Tabla 8: Pautas de la entrevista con los adolescentes.....	126
Tabla 9: Pautas de la entrevista con los agentes externos.....	128
Tabla 10 : Diseño esquemático del análisis textual de las entrevistas y las observaciones	142

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de identificación de necesidades psico-sociales y educativas en familias inmigradas de Latinoamérica.....	339
Anexo 2: Ficha técnica de la entrevista de identificación de necesidades	340
Anexo 3: Carta de presentación de la investigación dirigida a las familias.....	341
Anexo 4: Carta de presentación de la investigación dirigida a los agentes externos.....	342
Anexo 5: Convenciones de las transcripciones	343

1. INTRODUCCIÓN

1.1 MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La motivación y justificación de la presente investigación está en estrecha relación con mi trayectoria académica, personal y profesional, la que describiré someramente.

Con el fin de continuar con mi formación académica y profesional, en el año 2001 tomé la decisión de viajar a España con el objetivo de hacer un doctorado. Mi primer punto de llegada fue Tenerife, en donde obtuve el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad de la Laguna, en el marco del doctorado “Intervención Familiar y Psico-social”. El trabajo de investigación que realicé en ese momento daba continuidad a la tesis de maestría presentada en Cali (Colombia), mi ciudad natal, la cual giraba en torno a los modelos culturales de paternidad en hombres de sectores populares, tema que me propuse estudiar de manera comparativa con padres de la Isla de Tenerife. Esto debido a que mi interés general se ha enmarcado en el estudio e intervención con familias en diferentes contextos culturales.

La venida a España, entre otras experiencias, me situó desde un inicio en el lugar de “inmigrante”, inmigrante de origen Latinoamericano, con lo que esto implica a nivel de visados y permisos para poder residir legalmente en España: cumplimiento de requisitos y diligenciamiento de múltiples documentos que demuestren solidez económica así como largas filas para la renovación anual de permisos. Pero más allá de esta parte legal y formal, me situó en la realidad de estar entre dos culturas, entre “dos mundos”: el de origen y el de acogida, y con la experiencia de vivir en una sociedad marcadamente multicultural. También me enfrentó, por un lado, a una serie de pérdidas en cuanto a las redes sociales que había construido y a los referentes conocidos con que me movía en mi sociedad de origen: familia, amistades, trabajo, reconocimiento y estatus. Redes y referencias que he ido re-construyendo poco a poco, y por otro lado, a la necesidad de entender el nuevo entorno y tratar de adaptarme a él.

Con una idea general de las implicaciones que la migración tiene en la vida personal y familiar, basada en la propia experiencia, en la escucha de testimonios de adultos

inmigrados y en la recuperación de observaciones de las vivencias de niños/as que estudiaban en el colegio, en donde trabajé como psicóloga en Cali (Colombia), y que tenían a sus padres en el extranjero, decidí que la tesis girara en torno a tres elementos: el proceso migratorio, la familia y la interculturalidad.

Con estos elementos y con la idea de que la perspectiva de la psicología cultural¹ y el contacto con un grupo de trabajo interesado en problemáticas afines, me permitiría construir un *corpus* teórico y metodológico para adelantar una investigación en estas temáticas, me decidí a inscribir la tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, en el marco de las acciones del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), bajo la dirección del doctor José Luis Lalueza Sazatornil; acciones y trabajo que conocía a través de un intercambio académico existente entre la Universidad del Valle (Colombia) y la UAB (España).

El grupo DEHISI hace parte del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB y tiene como objetivo primordial, tanto el avance teórico en la comprensión de las dinámicas educativas y de la construcción de la identidad en grupos minoritarios, como en el diseño y ejecución de propuestas educativas.

Una vez en la ciudad de Barcelona, siendo un miembro más del grupo DEHISI y en conjunto con mi director de tesis, acordamos que mi trabajo comenzara con una revisión bibliográfica preliminar, con una adecuación y conocimiento del entorno de Cataluña y con la aplicación de una entrevista exploratoria. Esta última se realizó con el fin de indagar las condiciones en las que vivían las familias procedentes de Latinoamérica, que habían emigrado en la última década a Barcelona.

Es de anotar que la elección de personas inmigradas de origen latinoamericano, obedece, por un lado, a que mi formación académica y profesional se ha centrado en esta

¹ Perspectiva que aborda el estudio del individuo dentro de su contexto histórico y social. La adopción de esta perspectiva permite trascender la mirada esencialista y unitaria de la identidad y la cultura, propia de algunas corrientes psicológicas, y adentrarnos en una concepción de éstas como procesos relacionales y cambiantes (Bruner & Weisser, 1991; Bruner, 1998). Es por esto, que en esta investigación recurriremos además de la psicología a otras disciplinas, lo cual puede favorecer una mirada crítica y a la vez amplia de la temática de inmigración y familia, lo que creemos constituirá un aporte importante.

población² y por otro, al importante crecimiento en los últimos años de grupos de inmigrantes procedentes de países de Centro y Sur América, a España, y particularmente a Cataluña, que es donde se sitúa el estudio.

Estas entrevistas exploratorias fueron realizadas a 13 agentes externos o líderes de asociaciones que han acompañado a las personas inmigradas en sus procesos de asentamiento y que conocen por tanto, los retos y necesidades que viven los diferentes miembros de la familia en la inserción al nuevo entorno, así como las acciones realizadas por la sociedad de destino para acogerles.

La información arrojada por las entrevistas junto con una revisión preliminar del estado de la cuestión en España y particularmente en Cataluña, nos permitieron³ constatar que estábamos frente a una temática de gran actualidad y relevancia, cuyo estudio resultaba bastante pertinente. En lo que concierne a la relevancia científica, el estudio de los procesos de adaptación de las personas inmigradas se inscribe hoy dentro de un campo de investigación muy fructífero en las ciencias sociales, y particularmente en la psicología, que es la disciplina, en donde se inscribe este estudio. Pese a esto, en el Estado español este ámbito de investigación se ha centrado en los procesos de integración escolar, siendo limitado el número de estudios que abordan los procesos familiares y las prácticas de crianza que inciden en la formación de la identidad de los hijos e hijas de familias inmigradas.

Un aspecto que surgió durante las entrevistas exploratorias fue la necesidad de adelantar estudios que abordaran el desarrollo y los procesos de adaptación que vivían los diferentes miembros de la familia, puesto que se trataba de una migración que era reciente en Cataluña, y que para algunos colectivos -Ecuador principalmente- se había dado en forma poco escalonada. La información con que se contaba entonces, salvo

² Soy miembro del grupo de investigación en Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Además he trabajado con poblaciones en riesgo de exclusión social, de diferentes orígenes y en mediación intercultural con familias inmigradas de Latinoamérica, en Barcelona. Igualmente considero que la doble posición de latinoamericana e investigadora radicada en España, puede constituirse en un aporte a la comprensión de la temática que estamos abordando.

³ Utilizaré la tercera persona para dar cuenta de decisiones tomadas en conjunto con el director y/o la co-directora de tesis. La primera persona la usaré cuando me refiera a mi recorrido profesional o investigativo, o a decisiones o acciones tomadas que reflejen una postura personal.

algunas excepciones⁴, provenía principalmente de estudios realizados con población de origen marroquí y de otros países africanos que constituían los colectivos más numerosos en el Estado español, así como con las investigaciones de inmigrados/as en países como Estados Unidos, Francia y Canadá, donde los procesos migratorios están más arraigados y cuyos resultados no se pueden extrapolar a otros contextos, sin las debidas precauciones. Por tanto se observaba la necesidad de adelantar investigaciones que tuvieran como participantes a las familias inmigradas en la última década de Latinoamérica a Cataluña.

De acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada y la exploración realizada a través de las entrevistas, consideramos pertinente centrar la presente investigación en los procesos educativos familiares. Específicamente nos enfocamos en la reorganización y negociación que se da en los diferentes miembros de la familia, como resultado de la transición ecológica o cambio de contexto que implica la migración. En otras palabras, buscamos describir y comprender como padres/madres e hijos/as, inmigrados de países latinoamericanos, negocian al interior de la familia, teniendo en cuenta que existe por un lado; un bagaje de prácticas, valores y representaciones que se trae de los países de origen, y por el otro; un conjunto de valores, prácticas y representaciones que son dominantes en el nuevo entorno y que pueden diferir de aquéllos con los que han sido formados los padres.

En cuanto a la metodología utilizada en este trabajo, dado que desde la perspectiva de la psicología cultural, se busca más *comprender* que *explicar*, nos basamos en un enfoque de tipo cualitativo. Entendiendo que desde este acercamiento lo que nos interesa es la descripción de las cualidades de un fenómeno, lo cual se consigue a partir de un conjunto de observaciones del mismo y de la posterior categorización de la información obtenida, que nos conducirá a establecer una red conceptual del hecho investigado.

Respecto al método, elegimos el etnográfico. Utilizamos como técnicas de recolección de información la observación participante, el diario de campo y la realización de entrevistas en profundidad y semi-estructuradas. Como participantes, escogimos un grupo de padres

⁴ Pedone (2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b) ha realizado todo un trabajo, desde una perspectiva transnacional, con población ecuatoriana inmigrada en la última década, centrando su trabajo en las redes migratorias, en la feminización del fenómeno migratorio y en sus efectos en la dinámica familiar y en la socialización de hijos e hijas.

y madres y sus hijos e hijas de entre 11 y 15 años, pertenecientes a 10 familias y 15 agentes externos de la sociedad de destino.

En relación con el análisis de la información, nos apoyamos en el programa ATLAS.ti. Con éste realizamos un acercamiento de tipo inductivo a los datos recogidos y una elaboración de categorías y relaciones entre éstas, que nos permitiera dar significado a la información obtenida y construir redes conceptuales, sin la imposición de un marco teórico rígido. Consideramos que esta manera inductiva y la posibilidad de organización de grandes cantidades de información proveniente de diferentes participantes (miembros de la familia, agentes externos) y fuentes (entrevistas y observaciones) nos permitiría avanzar en la comprensión de la problemática planteada.

Una vez iniciado el trabajo de campo, un impulso fundamental para poder llevarlo a cabo y continuar la investigación en condiciones óptimas, se dio gracias a una subvención otorgada por la Fundación Jaume Bofill. La Fundación tiene entre sus líneas de investigación y de acción tanto el área de migraciones como el de educación. El estudio se inscribe por tanto dentro sus líneas de interés ya que pretende una aproximación a los contextos en que los menores, hijos e hijas de familias inmigradas, que viven en Cataluña se están socializando y educando.

Otro aspecto importante para llevar a cabo la presente investigación, es la incorporación como co-directora de las tesis de la Doctora María Cristina Tenorio, directora de la línea de investigación Familia y Cultura, del Grupo Prácticas Culturales y Desarrollo Humano, del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle de Cali (Colombia). Junto con el Doctor Lalueza, director de esta investigación, consideramos que la incorporación de la Doctora Tenorio ha sido imprescindible, ya que sus aportes se fundamentan en una larga trayectoria de investigación e intervención con familias pertenecientes a diferentes grupos culturales de Colombia, país del cual tenemos participantes en la investigación.

El aporte de la Doctora Tenorio y de su equipo, con el que he tenido la oportunidad de trabajar durante el mes de Septiembre de 2007, también nos pone de manifiesto que se trata de una realidad -la migración- que traspasa fronteras como la nación y que debe incorporar ya no sólo el concurso de diferentes disciplinas, sino también la mirada de los

países de origen, puesto que los diferentes miembros de la familia están inmersos en ambas sociedades y culturas.

Por último, en cuanto a la relevancia social, consideramos que este trabajo puede ofrecer propuestas para la intervención social, comunitaria y educativa. De los resultados se pueden desprender aplicaciones útiles para el diseño de líneas de acción con familias para llevar a cabo en los diferentes planes educativos de entorno (PEE)⁵, que se están preparando desde los Ayuntamientos, con tal de garantizar la cohesión social y luchar contra la exclusión de los/as inmigrados/as.

⁵ Los PEE son una propuesta recogida en el Plan para la Lengua y la Cohesión Social del Departamento de Educación y posteriormente en el Pacto Nacional por la Educación en Cataluña. A través de estos planes se pretende conseguir la implicación y la corresponsabilidad del conjunto de agentes educativos de un territorio, para trabajar juntos, en una línea de una sociedad cohesionada y abierta, basada en los valores democráticos y sobre todo, se busca crear condiciones para la igualdad, con especial atención a los colectivos más frágiles, para evitar cualquier riesgo de exclusión social. (Projecte Educatiu de Ciutat. Barcelona Ciutat Educadora. Volum I. L'educació com a eix transversal de les polítiques municipals).

1.2 DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El aumento de la diversidad cultural en Barcelona, derivado de las migraciones de millares de personas provenientes de los llamados países del tercer mundo es una realidad que plantea múltiples retos tanto a las personas pertenecientes a la sociedad de acogida como a aquellas que han decidido emigrar. Retos que se concretan en escenarios como la escuela y el barrio, en donde se dan los intercambios cara a cara y donde los efectos de una mejor o peor comunicación y comprensión del otro cobran una relevancia fundamental.

Es así, como encontramos múltiples interrogantes entre aquellos profesionales interesados por la educación de los hijos e hijas de familias inmigradas en Barcelona. Los cuales se preguntan por la manera cómo estos padres y madres socializan a sus hijos/as, por las expectativas que tienen en torno al futuro de estos/as, por el valor que le dan a la escuela, por las necesidades que tienen y por la manera más apropiada de integrarlos a los proyectos de la escuela y del barrio⁶. Información de un claro valor pedagógico para el proceso que viven los menores, pero a la que no se accede fácilmente, ya sea por no compartir la misma lengua, o porque padres y madres pueden adoptar una postura de no apertura en cuanto a compartir sus prácticas y expectativas educativas. Esto por temor a que sus prácticas sean deslegitimadas por las instituciones representantes de la que consideran aún una cultura ajena, con valores y cánones distintos a los de la cultura de origen. Desconocimiento mutuo que puede traducirse en discrepancias y desencuentros.

Si bien existe una amplia literatura constituida en la última década alrededor de las implicaciones de la diversidad cultural en la escuela y en la sociedad española, y particularmente en Cataluña, que toma como centro de sus indagaciones la inclusión de grupos de inmigrados extranjeros y minorías étnicas (e.g. Carrasco, 2004a, 2004b;

⁶ Inquietudes recolectadas durante el primer semestre del año 2005 y que surgieron al entrevistar 13 personas que laboran en medios escolares (directivos y profesores), ONGs con proyectos de acogida e integración de personas inmigradas, casales, consulados, servicios sociales y miembros de familias inmigradas, con hijos en edad escolar. Ver el cuestionario que se realizó en el anexo 1, y la ficha técnica de la entrevista en el anexo 2.

Essomba, 2003; Fullana, Besalú y Vila, 2003; Jordan, 1994; Lalueza y Crespo, 1996, 2003; San Román, 1996, Siguan, 2003; Vila, 2000). Consideramos que es pertinente continuar ahondando en temas particulares que conciernen a la inclusión y a la construcción de la identidad, tales como el movimiento y reacomodación que viven los diferentes miembros de la familia inmigrada, en cuanto a los valores, concepciones del desarrollo y prácticas educativas familiares, de cara a su integración a las demandas de la sociedad de acogida, sin desconocer los trabajos realizados en temáticas afines (Aparicio y Veredas, 2003; Giménez, 2003; Torrabadella y Tejero, 2005) y en el tema y población específicos que nos ocupa (Bertrán Tarrés 2005; Pedone, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b).

1.2.1 Planteamiento del problema

Tomando en cuenta lo anterior, esta investigación indaga en los procesos de continuidad y cambio en los valores de socialización, las concepciones del desarrollo y las prácticas educativas familiares, de un grupo de familias inmigradas de origen latinoamericano, en Barcelona, y en las estrategias adoptadas por las figuras parentales, para afrontar las demandas y condiciones contextuales que le plantea el nuevo entorno. Nos interesa conocer como los padres y madres organizan las rutinas familiares en el nuevo contexto, tomando en consideración tanto el bagaje que traen de sus países de origen como aquellos valores, concepciones y prácticas que encuentran en la sociedad de destino. Información que complementaremos con el conocimiento de las acciones que se toman desde la sociedad de acogida para responder a las demandas de las familias inmigradas.

El haber elegido población de origen latinoamericano para realizar el presente estudio, se debe, por un lado, a que mi formación académica y profesional se ha centrado en ésta, y por el otro, debido al crecimiento importante de población inmigrada procedente de países de Centro y Sur América. Para hacernos una idea, la población procedente de América Central paso de 2.113 personas en 1996 a 19.462 en el 2006, y la procedente de América del Sur, de 7.276 en 1996 a 108.486 en el 2006⁷, lo cual nos indica un aumento significativo. De hecho, Ecuador, Colombia y Perú se encuentran entre los colectivos más

⁷ Informes estadístics. La població estrangera a Barcelona. Departament d'Estadística. Gener 2006. Ajuntament de Barcelona.

numerosos presentes en Barcelona, de acuerdo con las estadísticas realizadas en el 2006.

Hemos de decir que en nuestro estudio partimos de una noción de integración de las minorías que exige de los/as inmigrados/as un ajuste bicultural, lo cual implica que persisten en ellos algunos valores culturales -aunque expresados a veces a través de nuevas prácticas- al tiempo con la incorporación de nuevos valores y prácticas en la vida en general y en la socialización en particular. Lo cual estaría en oposición con una visión asimilacionista, que situaría a estos grupos recorriendo un proceso lineal de acomodación de sus valores y prácticas ancestrales a las demandas de la sociedad de destino, sin mantenimiento de sus raíces culturales y también en oposición con una visión segregadora del grupo que le llevaría a preservar su cultura ancestral a través del aislamiento y el rechazo de la cultura de la sociedad de acogida.

Esta perspectiva de análisis surge de la recopilación realizada por Greenfield & Cocking (1994), acerca de la integración de grupos minoritarios (afro estadounidenses, nativos, inmigrantes extranjeros de países pobres o empobrecidos) en Estados Unidos. En esta se pone de manifiesto la importancia de entender el desarrollo y la escolarización de niños y niñas de grupos minoritarios en estrecha relación con las dinámicas de inclusión y exclusión vividas entre la sociedad mayoritaria y las minorías y con la continuidad o el choque de valores y metas educativas entre ambos grupos. Posición que esta en consonancia con el trabajo investigativo realizado en otros países, como Canadá (Berry, 2001) y Francia (Hannoun, 1994).

Nos interesa conocer cuáles son las concepciones culturales del desarrollo en relación con la socialización de sus hijos/as, en las cuales las figuras parentales aceptan una negociación y en cuales no, por considerarlas núcleos de identidad, que en caso de perder, pondrían en riesgo el ajuste de sus miembros dentro de la sociedad de acogida. Así mismo, nos interesa identificar las concepciones del desarrollo, en donde los choques o discrepancias son más frecuentes, así como las estrategias utilizadas por padres y madres para adaptarse a las nuevas condiciones eco-culturales del entorno.

La identificación de concepciones del desarrollo, en donde se evidencian discrepancias entre los miembros de la familia y los representantes de la sociedad de destino, tiene un

claro valor preventivo, en tanto detrás de concepciones y metas de desarrollo en conflicto, hay unos menores que lo viven de una manera dramática para su desarrollo e identidad. Greenfield, Raeff & Quiroz (1995) nos alertan al respecto en sus estudios con familias inmigradas de origen mexicano en Los Ángeles. Las autoras nos muestran cómo los menores de dichas familias se ven expuestos en sus procesos de socialización a dos modelos culturales: el de sus padres, quienes les educan de acuerdo con los valores colectivistas con que fueron criados, y el de los profesores, quienes les educan de acuerdo con los valores individualistas de la sociedad estadounidense⁸.

Adicionalmente, el que las concepciones del desarrollo y metas educativas de las figuras parentales y de los profesores y profesionales estén implícitas⁹, puede constituirse en una fuente de conflicto, puesto que cada uno asume sus concepciones y metas con un carácter de verdad, por lo que no se considera con facilidad la legitimidad o posibilidad de otras. Conflicto que se exagera si tenemos en cuenta las tensiones inherentes a las relaciones de poder y resistencia existente entre los representantes del grupo mayoritario (profesores, profesionales, etc) y las familias, que pertenecen a un grupo minoritario (Bargach, 2002, Ogbu, 1994). De allí que uno de los propósitos de este estudio sea el de hacer explícitas las metas educativas y concepciones del desarrollo en donde existen las mayores discrepancias entre unos y otros.

De otro lado, la integración interna de la familia también plantea conflictos potenciales en las relaciones intergeneracionales, ya que los miembros de la primera generación ya vienen enculturados con las pautas de la sociedad de origen. Lo cual implica que por lo regular estos llegan con sistemas de familia y parentesco ya conformados, con una determinada concepción de lo que es o debe ser la familia, de cuáles son los roles de padre, de madre, de hijo e hija (Giménez, 2003), lo que puede entrar en contradicción con las concepciones y pautas que sus hijos/as van adquiriendo a través de los contactos con

⁸ Es de anotar que Greenfield ha continuado con una línea de trabajo que promueve la comunicación intercultural en el aula. Entre sus trabajos se puede destacar un proyecto ambicioso de investigación-acción titulado *"Bridging cultures in our schools: New approaches that work"*, junto con Quiroz, Trumbull y Rothstein-Fisch.

⁹ Las teorías implícitas respecto a la educación y el desarrollo de los niños/as se caracterizan por ser de difícil acceso a la conciencia puesto que han formado parte de la propia crianza y de las experiencias socio-culturales obtenidas en los intercambios con grupos e instituciones culturales y sociales. Son creencias, es decir, principios asumidos con un carácter subjetivo de "verdad" y definitorios para entender la realidad. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

la escuela, los medios de comunicación y demás instituciones que representan la sociedad mayoritaria.

Con esto queremos plantear, que la reacomodación que vive la familia inmigrada en cuanto a su organización interna, no esta exenta de tensiones, de continuidades y de rupturas, siendo la presencia de conflictos inherente al proceso de transición que viven sus miembros. Así, las figuras parentales se encuentran frente al reto no sólo de afianzar su proceso de asentamiento e inserción en la sociedad de destino sino también de ser capaces de integrar en sus casas, la organización del hogar y la educación de sus hijos/as, con lo cual nos metemos en la cara interna de la integración (Giménez, 2003).

Con este propósito, nuestro acercamiento a esta realidad será doble: por un lado, a través de los padres, madres e hijos/as, quienes son los principales protagonistas de esta transición y por el otro, a través de personas representantes de la sociedad de acogida, quienes por su interrelación continua con familias inmigradas se constituyen en testigos privilegiados de la transición vivida por la familia y por la sociedad receptora.

Así mismo, consideramos que frente a la complejidad que implica la emigración, la continuidad de unos valores y prácticas familiares así como la posibilidad de generar estrategias adaptativas pueden contribuir a la integración de los diferentes miembros de la familia¹⁰. De allí la importancia de conocer como se dan estos procesos en un grupo de familias latinoamericanas, radicadas en Barcelona en la última década.

¹⁰ Esto sin desconocer la multiplicidad de factores que inciden y que están ligados tanto a la personalidad, la clase socio-económica, la procedencia rural o urbana, el grupo étnico de quien emigra como a las propias características de la sociedad de destino, en cuanto a las oportunidades de integración social y laboral que favorezca.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo general

- Indagar en torno a los procesos de reorganización y acomodación que viven las familias inmigradas de origen latinoamericano, en cuanto a sus valores, concepciones del desarrollo y prácticas de socialización surgidos como respuesta del encuentro intercultural.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar los valores y prácticas educativas familiares, en los cuales se observa una continuidad con las pautas de referencia de la cultura de origen, y aquellos valores y prácticas en donde se observa una ruptura.
- Identificar las concepciones del desarrollo, culturalmente construidas (de niño y niña, de corrección y autoridad, de responsabilidades parentales en la crianza y educación) y las principales prácticas en las cuales se detectan discrepancias entre la familia inmigrada y los representantes de la sociedad de destino.
- Identificar los valores, las concepciones del desarrollo y las prácticas, en las que se detectan relaciones de continuidad y de ruptura, entre las figuras parentales y sus hijos/as.
- Caracterizar las estrategias familiares desarrolladas por las figuras parentales (padres, madres, otros familiares) que puedan considerarse como formas de adaptación frente a las condiciones eco-culturales de la sociedad de acogida.

1.4 ELECCIÓN DEL MARCO EPISTEMOLÓGICO

La presente investigación se inscribe dentro de la *psicología cultural*, perspectiva que se funda en la necesaria relación existente entre el individuo y el grupo, y en la importancia que tienen artefactos culturales como los signos, los textos y las herramientas en la mediación de las relaciones entre los individuos. Esta toma de postura, nos plantea la necesidad de asumir una perspectiva interpretativa y comprensiva en el estudio del desarrollo humano y de estudiar las interacciones, en estrecha relación con los contextos sociales en que éstas se dan y con los cambios que se suceden a través del tiempo.

Pero la psicología cultural no solamente plantea una mirada conceptual y metodológica distinta a otras corrientes de la psicología. En ella subyace toda una postura epistemológica, metodológica, política y ética diferente. Podemos decir que se compromete en una manera renovada de entender al sujeto de la psicología, la relación investigador-investigado y la construcción del conocimiento dentro de la disciplina, que está en franca oposición con enfoques de corte positivista y experimentalista, que han primado en la psicología y en otras disciplinas de las ciencias sociales.

La psicología cultural se inscribe dentro del *paradigma*¹¹ *interpretativo*. Apostar por éste difiere de la tendencia que ha existido en la psicología a inscribirse dentro del paradigma positivista retomado de la física y que se caracteriza por la búsqueda de leyes universales, la predicción y la cuantificación. El paradigma interpretativo fue históricamente introducido por Max Weber a comienzos del siglo XX y seguido por diversas tendencias y escuelas del pensamiento como la sociología fenomenológica (Husserl y Schutz), el interaccionismo simbólico (Mead y Blumer) y la etnometodología (Garfinkel y Cicourel).

¹¹ Cada paradigma científico, conlleva presupuestos distintos acerca de la lógica dentro de la cual la investigación es conducida y respecto a los métodos que deben utilizarse para resolver los problemas de investigación. Para Guba y Lincoln (1994), el paradigma es el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, no sólo en sus elecciones de método, sino en sus opciones fundamentales ontológicas y epistemológicas.

Desde esta postura, los enunciados se construyen desde la posibilidad y la especificidad y no desde la obligatoriedad y la generalidad, en este sentido tiende a desaparecer la separación entre el sujeto investigador y el objeto investigado, entre epistemología y ontología, y su finalidad no es otra que la de comprender el comportamiento individual y grupal. Por tanto, si el objetivo es llegar a la comprensión del significado atribuido por el sujeto a la propia acción, las técnicas de investigación no pueden ser sino cualitativas y construidas, entendiendo por construidas, que se van desarrollando de acuerdo a la interacción que se gesta entre el investigador y las personas investigadas (Corbetta, 2003)

Desde este paradigma, lo que intentamos entonces es comprender, más que explicar, predecir o evaluar. La meta de la investigación es la comprensión y re-construcción de las construcciones que las distintas personas implicadas (incluido el investigador) inicialmente sostienen. Esta posición epistemológica por tanto parte de una relación transaccional y de una postura subjetivista del investigador más que de una supuesta neutralidad u objetividad de éste, asociada más a las ciencias físicas y naturales, y con ciertas corrientes de la psicología.

Para D'Andrade (1986), la postura adoptada por un investigador y la elección de un paradigma está en estrecha relación con las características del objeto de estudio de la ciencia o disciplina en la que se inscribe su trabajo. D'Andrade agrupa las visiones del mundo o de la ciencia en tres clases: El primer grupo se corresponde con las llamadas ciencias físicas, el segundo, con las ciencias naturales y el tercero con las denominadas "ciencias semióticas". Estas últimas, según el autor, se centran en el estudio de los sistemas de significado o en *la búsqueda de sentido*. A este grupo pertenecen la lingüística y algunos campos de la psicología, la antropología y la sociología.

Para D'Andrade, el que la explicación científica exija el descubrimiento de leyes generales, se muestra como un modelo inadecuado para las ciencias semióticas, ya que estas abarcan aquellas áreas que estudian el orden "impuesto", basado en el "significado", en lugar del orden físico o natural. Orden que es arbitrario, que puede cambiar rápidamente y variar de un lugar a otro y de un tiempo a otro.

Luego, el estudio de las prácticas y modelos culturales de un grupo o producciones como el lenguaje, los rituales y el vestido, entre otros, no puede conllevar al planteamiento de leyes generales o universales, sino a la construcción o elaboración de interpretaciones, que son totalmente contingentes respecto al tiempo, el lugar y la persona. Estas interpretaciones se han de construir en estrecha relación con los significados y comprensiones que tengan las mismas personas del grupo en cuestión y de las cuales no se puede prescindir, puesto que como plantea Geertz (1989), el investigador puede basarse en el estudio de caso de un grupo, en el estudio comparativo entre varias culturas o grupos, pero cualquiera que sea el nivel en que él trabaje y por más confuso que sea el tema, el principio guía siempre será el mismo: las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Por tal motivo la tarea del investigador consiste en aprender la manera de tener acceso a ellas.

Esta mirada de la realidad investigada y postura epistemológica es muy cercana a otro paradigma, *el construccionismo*, que rechaza el que exista una verdad objetiva en espera de ser descubierta, muy propia de la mirada positivista de hacer ciencia. De acuerdo con este enfoque, el significado proviene de nuestro compromiso con las realidades que queremos interpretar, además de postular de que no existen significados sin una mente, que es la que dota de sentido al mundo material y social. Como plantea Crotty (1998), el construccionismo es la visión de que todo conocimiento y por consiguiente toda realidad significativa como tal, es contingente a unas prácticas humanas, siendo construidas en y a través de la interacción entre los seres humanos y su mundo y desarrollada y transmitida dentro de un contexto esencialmente social.

1.5 ELECCIÓN DEL MARCO METODOLÓGICO

De acuerdo con Crotty (2003), la metodología se refiere a la estrategia, plan de acción o diseño que subyace detrás de la elección y uso de métodos particulares y de unir la elección y el uso de los métodos con los resultados deseados. En este apartado daremos cuenta de las particularidades del proceso de investigación llevado a cabo y del porqué de la elección del método y de las técnicas empleadas para recoger y analizar los datos.

El presente estudio se inscribe dentro de un enfoque cualitativo. Desde este enfoque, nos proponemos estudiar un fenómeno social con el fin de elaborar conceptos sobre este. Se parte de la observación del fenómeno, pero se quiere dar cuenta de él estudiándolo en profundidad y abordándolo desde adentro. Esta perspectiva lo diferencia de estudios de enfoque cuantitativo, tal y como plantea Mella (1998), ya que mientras el método cualitativo busca un concepto (conjunto estructurado de cualidades) a partir de las observaciones hechas. El método cuantitativo trata más bien de ubicar ciertas observaciones para su concepto, de manera que se pueda medir el grado de validez del fenómeno. El método cualitativo busca un concepto que pueda cubrir una parte de la realidad, mientras que el método cuantitativo busca una realidad para probar un determinado concepto.

De acuerdo con este planteamiento, consideramos que la manera más apropiada para describir y comprender el movimiento y acomodación que viven los diferentes miembros de familias inmigradas procedentes de Latinoamérica en Barcelona, en cuanto a los valores, concepciones del desarrollo y prácticas educativas familiares, de cara a su integración a las demandas de la sociedad de acogida, era la realización de un trabajo de tipo etnográfico. Para Pujadas, Comas d'Argemir y Roca (2004) la etnografía como proceso, que también es conocido con la denominación de trabajo de campo, es uno de los principales métodos de investigación social, y se inscribe en la llamada metodología cualitativa.

La etnografía dentro del paradigma que guía nuestro estudio busca descubrir significados sobre la realidad que viven los participantes, teniendo en cuenta que estos significados están inmersos en un contexto o cultura que les moldea. Consideramos que la realización de un trabajo de tipo etnográfico, nos permitía, por un lado llevar a cabo una observación participante continua, y por el otro acceder a las narrativas o relatos de vida de un grupo de personas que estuvieran viviendo la transición ecológica que implica la migración, así como las percepciones de agentes externos que les hubieran acompañado en sus procesos de inserción. Como plantean Pujadas, Comas d'Argemir y Roca, observar y participar, zambullirse en la subjetividad de las vidas cotidianas de los informantes, es lo que nos permite encontrar el sentido y comprender aquello que da significado a las prácticas sociales y a la cotidianidad de las personas.

Para acceder a las narrativas y testimonios de los participantes decidimos utilizar como técnicas la entrevista en profundidad (aplicada a los padres y madres) y la entrevista semi-estructurada (aplicada a los hijos e hijas y a los agentes externos), en tanto nos permitía aproximarnos a la realidad estudiada, desde la perspectiva de los/as participantes.

Si bien, las observaciones de la acción situada¹², tanto de los/as participantes, como de la investigadora, son registrados en el diario de campo y hacen parte del análisis de resultados, el estudio se centra en lo que los/as participantes dicen respecto a las decisiones que han tomado, a sus acciones del presente y de cómo se proyectan en el futuro. Esta importancia de lo que ellos/as dicen se fundamenta en el valor del discurso como reflejo de la subjetividad y en la posibilidad de ser interpretado con métodos de tipo cualitativo. A este respecto Bruner (1998) afirma:

La psicología orientada culturalmente ni desprecia lo que la gente dice sobre sus estados mentales, ni trata lo que dicen sólo como si fueran indicios predictivos de su conducta visible. El supuesto fundamental de este tipo de psicología es, más bien, que la relación entre lo que se hace y lo que se dice

¹² Bruner (1998) diferencia la "conducta" de la acción situada (situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes). La acción situada, según el autor, constituye el centro de preocupación de la Psicología Cultural.

es, en el proceder normal de la vida, interpretable. Esta psicología adopta la postura de que existe una congruencia públicamente interpretable entre decir, hacer y las circunstancias en que ocurren lo que se dice y lo que se hace. Es decir, existen relaciones canónicas establecidas por mutuo acuerdo entre el significado de lo que decimos y lo que hacemos en determinadas circunstancias, y esas relaciones gobiernan cómo conducimos nuestras vidas unos con otros. Existen, además, procedimientos de negociación para desandar el camino cuando esas relaciones canónicas son violadas. Esto es lo que hace que la interpretación y el significado sean fundamentales en la psicología cultural. (p. 34)

De acuerdo con lo planteado, nuestro interés se centró en acercarnos a las narrativas que los/as participantes construían en torno a lo que significaba para ellos/as el haber emigrado y el insertarse en un nuevo entorno, entendiendo que estas narrativas no implicaban un relato descriptivo y aséptico de las situaciones que habían vivido y viven, sino que nos revelaban su subjetividad: la particularidad de sus razonamientos y afectos, sus valores, sus concepciones, su cosmovisión, su evaluación de las cosas.

Puesto que estas narrativas constituirían *el corpus*, cuyo análisis nos permitiría responder a las preguntas de la investigación, fue necesario responder a la pregunta: ¿Cómo lograr que los/as participantes expresaran sus vivencias en un ambiente de distensión y confianza, que hiciera posible que emergiera la subjetividad? Pensamos que para lograr esto, era necesario alejarnos de la posición investigador-sujeto e investigado-objeto y crear una relación de co-investigación o de investigación compartida, que favoreciera la confianza y la apertura. El método etnográfico por tanto se constituía en la mejor manera para alcanzar nuestros objetivos.

En cuanto a la técnica de análisis de datos nos decidimos por la aplicación del ATLAS.ti, el cual nos permitía privilegiar un acercamiento cualitativo e inductivo del material recopilado, de tal forma, que las categorías de análisis se construyeran con base en lo que había sido relatado por los participantes, más que a partir de un marco teórico rígidamente preconcebido.

Este programa de análisis cualitativo está basado en la “*Grounded Theory*”. Glaser & Strauss (citados en Mella, 1998) establecen las bases de esta corriente metodológica. De acuerdo con esta propuesta, lo que se persigue es eliminar la distancia entre las grandes tradiciones teóricas en ciencias sociales y la investigación empírica. Se trata por tanto de enfatizar en la calidad de los métodos que hacen posible la generación de teoría más que en la verificación, puesto que los esfuerzos de la investigación se han puesto en mayor medida en este segundo aspecto.

Esta metodología se funda entonces en una lógica inductiva, que parte del dato, polemizando contra el punto de vista lógico deductivo que parte de teorías que no tienen directa relación con el acontecer social cotidiano y donde la información obtenida es catalogada en rígidas categorías, establecidas a priori.

1.6 ESQUEMA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

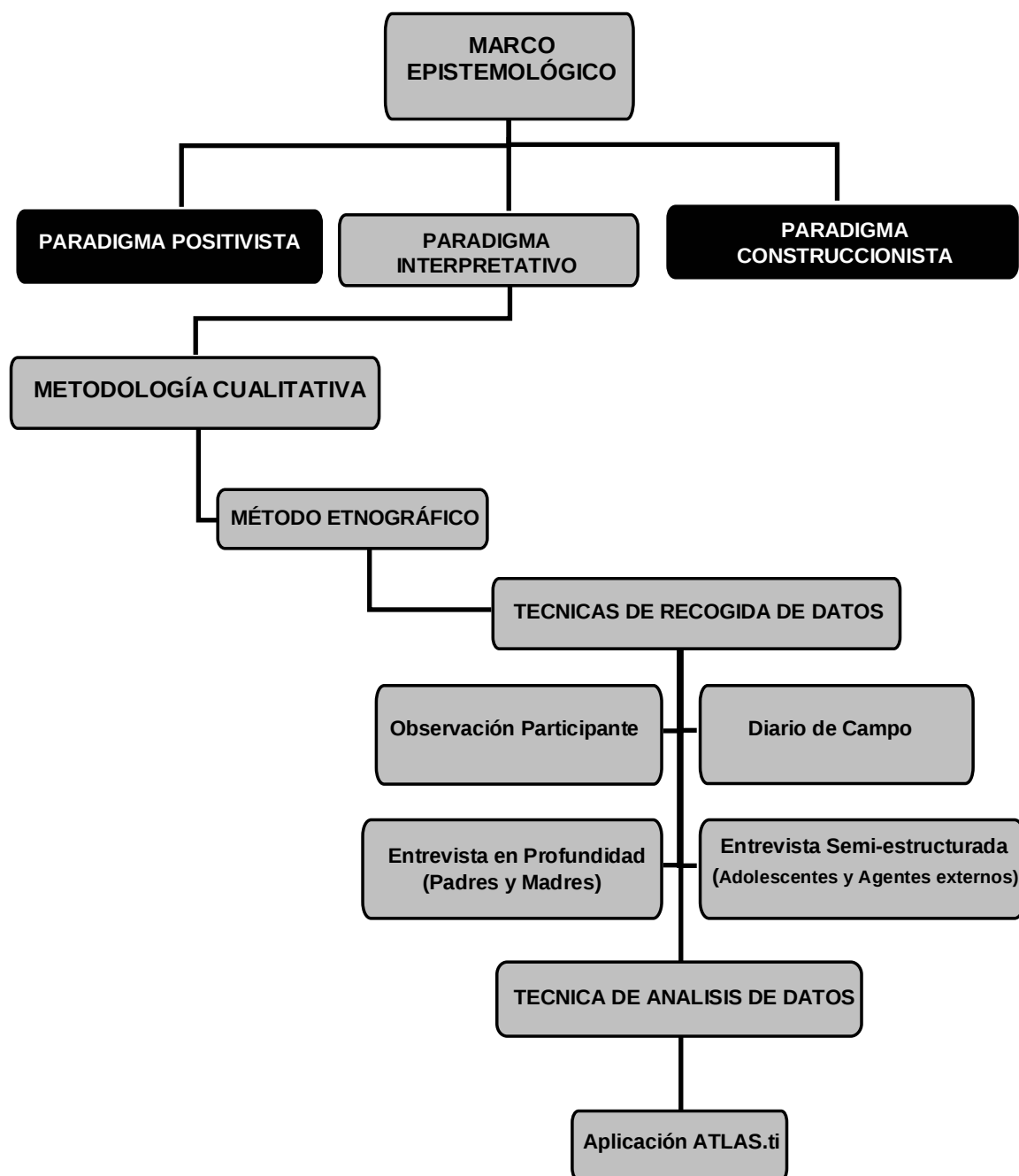


Figura 1: Estructura secuenciada del diseño de la investigación

1. 7 REFERENTES ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1 Dilemas éticos

Una vez definido el problema de investigación y la metodología surgieron varias inquietudes o dilemas de tipo ético que podemos resumir de la siguiente manera: ¿cómo lograr un acercamiento a los/as participantes que nos permitiera comprender la situación que vivían desde su perspectiva y circunstancias? Esto sin entrometernos y sobretodo contando con su aprobación y consentimiento. En otras palabras, nos cuestionábamos sobre cómo crear las condiciones que facilitaran la emergencia de un discurso en los/as participantes que nos acercará a sus vivencias y percepciones de la realidad de la migración y de la inserción a un nuevo entorno, sin incurrir en presiones o en acciones que pudieran violentarles y que por el contrario pudiera aportarles.

Lo que buscábamos era que ellos/as se sintieran partícipes de la investigación y no tanto utilizados con fines académicos. Teniendo esto en cuenta, aplicamos algunos principios éticos en la investigación, los cuales serán descritos a continuación.

1.7.2 Principios éticos que guiaron la investigación

En primer lugar, se trataba de respetar *la autonomía* de los/as participantes. Este principio incorpora una convicción ética y es que los individuos han de ser tratados como sujetos autónomos y por tanto con capacidad para optar y tomar decisiones libremente. Respecto a su participación, era necesario respetar el grado en que quisieran implicarse y hasta el momento en que desearan hacerlo. Igualmente en la aplicación de las técnicas era obligatorio respetar sus decisiones para responder o no a preguntas en las que se pudieran ver afectados/as. Relacionado con la autonomía, y aunando *el respeto por la sensibilidad* de los/as participantes, decidimos evitar el acercamiento deliberado a

temáticas que sabíamos de antemano que eran dolorosas para los diferentes miembros de la familia¹³, dejando que éstas afloraran espontáneamente.

Un segundo elemento que consideramos fue el de privilegiar un acercamiento que concibiera a los diferentes miembros de la familia participantes como agentes competentes, que de acuerdo con Reguillo (1995) se entiende como individuos que actúan sobre su realidad y son capaces de un saber-hacer vinculado a una identidad cultural, lo cual nos aleja de posiciones que conciben a las personas inmigradas como “víctimas” de las políticas económicas a escala mundial, o como carentes y deficitarias solo por el hecho de pertenecer a países empobrecidos.

Como tercer punto, procuramos garantizar que los/as informantes *participaran de manera voluntaria* y con pleno conocimiento de lo que implicaba la investigación. Necesitábamos que lo hicieran, sin ninguna coacción. Para ello, previo a su participación, se les entregó una carta, en donde se les explicaba los objetivos, la metodología, los resultados que se esperaban obtener, las normas que tendríamos en cuenta, para respetar el anonimato de su participación y la devolución de la información (ver modelo de la carta en el anexo 3)¹⁴ Una vez tenían la carta en sus manos y leían la información sobre la investigación, ellos/as podían hacer preguntas, en ese momento o en cualquier momento del proceso. Las preguntas que más hacían giraban en torno a los alcances y al tiempo que duraría la recolección de la información.

Otro punto fundamental se refiere a la *confidencialidad*. Además de los objetivos, metodología, alcances del estudio, en la carta se enfatizaba en uno de los criterios éticos más importantes del presente estudio: *el anonimato*, con lo cual se busca resguardar la

¹³ A través de las primeras entrevistas se hizo palpable que la separación madre-hijo/a, producida por el fenómeno migratorio era una temática difícil de abordar para las entrevistadas adultas, por los fuertes sentimientos que estaban involucrados. Por tal motivo, decidimos no preguntar directamente, sino esperar a que el tema aflorara espontáneamente. En cuanto a los adolescentes entrevistados, igualmente se evitaron preguntas alusivas a este tema, centrándonos en el momento actual que vivían y tocando este tema, en tanto dieran la pauta para ello. Otro tema que fue complejo de abordar durante las entrevistas fue el del racismo, respecto a lo cual había una pregunta general y después se iba profundizando en función de lo que fuera respondiendo el entrevistado.

¹⁴ A los agentes externos también se les entregaba una carta, la cual contiene casi los mismos puntos de la carta dirigida a las familias, excepto el punto referido a la confidencialidad de la información. (Ver el modelo de la carta en el anexo 4). Es de anotar que cuando lo consideraba pertinente se les entregaba además el proyecto de investigación.

privacidad de los/as participantes. Se les decía que la información obtenida sería absolutamente confidencial y tratada de manera rigurosa, de modo que el contenido directo de las entrevistas sólo sería conocido por la investigadora y por el director de tesis. Se les anticipaba igualmente que cuando nos refiriéramos a sus testimonios, lo haríamos a través del uso de seudónimos, de modo que nadie pudiera identificarles.

Un último elemento se refiere a *la devolución* de las conclusiones. Para aplicar un principio de reciprocidad nos comprometimos a que los resultados se compartirían con la comunidad investigada. Nos propusimos que la investigación no tuviera exclusivamente fines teóricos o circunscritos al mundo académico, sino que de ella se pudieran desprender aportes para las mismas familias participantes y para aquellos profesionales que trabajan en la acogida e inserción de personas inmigradas.

2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 ESQUEMA DEL MARCO TEÓRICO- REFERENCIAL

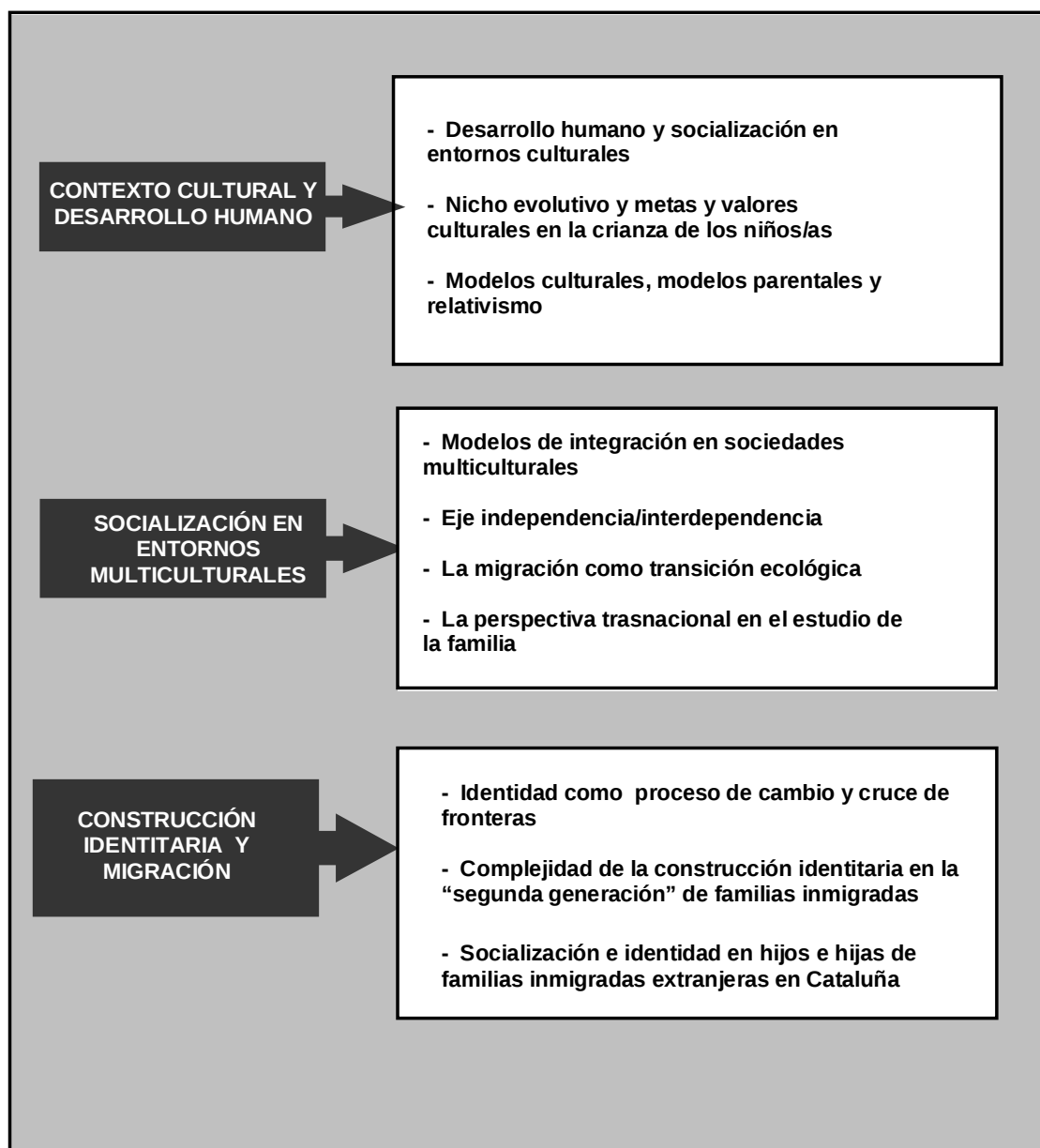


Figura 2: Estructura formal del marco teórico- referencial

2.2 CONTEXTO CULTURAL Y DESARROLLO HUMANO

En este aparte abordaremos los conceptos de desarrollo humano y contexto eco-cultural o “nicho evolutivo”, los cuales están inextricablemente unidos, en tanto el desarrollo humano no puede entenderse sin considerar el contexto en el cual este se da, las interacciones que se mantienen con otras personas significativas y las herramientas que median entre estas relaciones. Dentro de la postura de la psicología cultural, perspectiva escogida, la cultura moldea el desarrollo cognitivo, social y moral del niño/a, al imponerle un conjunto de metas, valores, prácticas y estrategias que le servirán para convertirse en un miembro competente del grupo o sociedad de referencia, conjunto que a su vez se transforma con su participación (Greenfield, 1998; Rogoff, 1993, 2003, Schweder *et al.*, 2006).

Igualmente en este aparte abordaremos el concepto de modelo cultural, noción fundamental en el seno de la psicología contemporánea, en tanto los modelos son esquemas culturalmente compartidos que marcan diferentes formas de aproximación a la realidad y guían al individuo en sus interacciones, de ahí que no se puedan calificar los modelos culturales de otros grupos humanos, como “atrasados” o inferiores, sin considerar las metas y valores a los que intentan responder, con lo que nos introducimos en otro punto que se aborda en este aparte, y es el de los marcos culturales y el relativismo.

2.2.1 Desarrollo humano y socialización en entornos culturales

Hay que empezar diciendo que el ser humano es un ser básicamente cultural. Todos los seres humanos se desenvuelven dentro de una cultura; sea esta entendida como “estilo de vida de un grupo”, “patrones de conducta”, “valores y significados”, “conocimientos, creencias, artes, leyes, moral, costumbres” (Grimson, 2001, p. 22) o como plantea Geertz (1989):

La cultura no es más que la trama de significaciones en la que el hombre conforma y desarrolla su conducta. En cuanto al hombre, no es más que un animal inserto en esas tramas de significación que él mismo ha construido. Así, la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas o pautas de conducta (costumbres, hábitos, tradiciones...) sino como una serie de mecanismos de control (planes, recetas, reglas, instrucciones, programas) que gobiernan, modelan y dirigen la conducta; mientras que el hombre se piensa como el animal que más depende de los mecanismos de control no-innatos (extra-genéticos), es decir de esos programas culturales, para ordenar su conducta. (p. 20)

Esta definición que propone Geertz, nos introduce en dos elementos esenciales de la relación individuo-cultura. Uno de ellos se refiere a la mediación de las interacciones a través de la significación y el otro hace alusión a la dependencia del ser humano de factores no-instintivos para su evolución y desarrollo. Estos elementos serán de gran importancia para entender la manera como la cultura moldea el desarrollo humano.

La concepción de desarrollo humano de la que partimos en la investigación, difiere de aquella que ha prevalecido en los estudios de psicología evolutiva y que está fundada en la noción de etapas por las que todos los niños/as han de pasar, independientemente de sus contextos de crianza y socialización y que hace depender el desarrollo cognitivo de la acción que el niño/a tenga sobre los objetos. La mayoría de estos estudios basados en niños/as pertenecientes a las clases media y media-alta de Norteamérica y Europa, lo que se tomaba como normativo para evaluar a los niños/as pertenecientes a otros grupos culturales y cuyas adaptaciones normalmente eran calificadas desde el déficit.

Una concepción alternativa del desarrollo, por tanto, da gran peso a la socio-génesis y está basada en los efectos de la cultura –en cómo cada cultura particular modela y condiciona el desarrollo-; y en cómo la interacción de lo cultural y lo orgánico determina la formación de lo psíquico (Tenorio, 2003).

En la tabla 1, Tenorio desarrolla las diferencias entre una concepción que se funda en el paradigma biologista o evolucionista y la concepción culturalista o relativista y que tendremos en cuenta para acercarnos a la temática:

<i>Concepción biologista</i>	<i>Concepción culturalista</i>
Concepción <u>evolutiva</u> del desarrollo: cambios aislados se acumulan de manera lenta y gradual produciendo el desarrollo. La acumulación sigue secuencias, y una periodicidad predecible.	Concepción del desarrollo mediante <u>cambios cruciales</u> : saltos y rupturas en lugar de secuencias predecibles. Evolución y revolución (o ruptura) son dos formas de desarrollo vinculadas entre sí.
El desarrollo es el desenvolvimiento de posibilidades implícitas en el organismo. Se trata de procesos estereotipados.	El desarrollo y el cambio del niño se producen en una <u>activa adaptación</u> al medio exterior.
El desarrollo es un proceso que de manera ordenada y secuencial sigue las líneas naturales de actualización de potencialidades, de acuerdo con la edad; por tanto, sigue el mismo patrón para todos los individuos sanos de la especie.	El desarrollo no sigue un proceso idéntico para todos; si bien la maduración sigue pautas definidas y fijas para la especie, <u>hay desarrollos diversos según qué potencian los entornos sociales, y las condiciones y demandas culturales</u> .
El niño actúa sobre los objetos del mundo y, al hacerlo, produce representaciones, esquemas, y operaciones cognitivas que le llevan a desarrollar un pensamiento lógico.	Las personas hablan al bebé, le hacen demandas, tratan de influir sobre él a partir de lo que le dicen. La relación social en la cual lo insertan da sentido a lo que vive.
El desarrollo del niño se guía por la línea natural de la especie, la cual delimita las posibilidades y la periodización. El desarrollo sigue una orientación teleológica constante y universal.	El desarrollo del niño <u>siempre es desarrollo cultural y por tanto social</u> . La línea natural que indica lo propio y posible a la especie, entra en interacción compleja y dialéctica con la línea cultural, particular.
El desarrollo va de lo interno individual hacia la socialización. El bebé y el niño son egocéntricos; el lenguaje y el pensamiento se forjan por su propia actividad personal. Los niños deben ser socializados.	Todas las funciones psíquicas superiores no son producto de la biología ni de la historia de la filogénesis pura, sino de la historia cultural de la humanidad y de su comunidad particular.

Existe un tipo básico de desarrollo , el cual se funda en las potencialidades que por pertenecer a la especie todos los niños tienen al nacer. Lo que hace el contexto es actualizar y potenciar lo más que se pueda esas capacidades innatas o específicas.	Existen muchos tipos de desarrollo , aunque todos se fundan en las capacidades y potencialidades de los humanos al nacer. Cada cultura promueve el desarrollo de ciertas capacidades más que de otras, por lo que no hay un solo tipo de desarrollo.
---	---

Tabla 1: Concepciones del desarrollo humano

Esta importancia de la cultura en el moldeamiento del desarrollo cognitivo, social y moral y de la mente en general, es desarrollada por autores como Bruner, 1997, 1998; Greenfield & Suzuki, 1998; LeVine 1980; LeVine & White 1986; Rogoff, 1993, 2003 y Schweder *et al.* 2006, importantes exponentes de la psicología cultural, quienes enfocan su trabajo investigativo en las diferentes etapas del desarrollo humano y en la construcción del sí mismo en distintos grupos culturales.

Para Greenfield & Suzuki (1998), un aspecto importante del desarrollo, desde la perspectiva del niño/a, es la adquisición del conocimiento cultural. Desde la perspectiva de la sociedad, los niños/as desde el nacimiento están inmersos o expuestos a la cultura que los rodea. Para estas autoras, el entorno cultural abarca desde las prácticas de crianza infantiles como la forma de hacer dormir al niño/a y las prácticas alimenticias hasta el eventual sistema de valores del niño/a, sus experiencias escolares y sus interacciones interpersonales. La adquisición activa por parte del niño/a del conocimiento cultural, a partir de las relaciones que mantiene en y con el entorno cultural, constituye la relación entre cultura y desarrollo infantil.

Muy en consonancia con la propuesta de la psicología cultural y en franca oposición con la visión evolucionista y descontextualizada del desarrollo, Bronfenbrenner (1985), nos aporta cuatro premisas con las que pretende darle todo el valor al entorno ecológico en la socialización y desarrollo humano. Esta es una respuesta del autor, frente a la carencia

que el encontraba en relación con los entornos en los cuales los niños/as se estaban criando¹⁵.

De las cuatro premisas que el autor propone, la primera y la segunda enuncian dos tipos de condiciones complementarias que deben darse en los escenarios para que el desarrollo tenga lugar. La tercera propuesta define el papel crítico de los terceros, como soportes de los sistemas evolutivos y la cuarta propuesta estipula determinadas formas de interrelación entre los escenarios que facilitan el funcionamiento como contextos para el desarrollo humano. Estas son premisas que no solo dan cuenta de la importancia del entorno en la configuración del desarrollo, sino que son necesarias para que se pueda hablar de un contexto eficaz para la crianza del niño. Las premisas son:

Primera: Un contexto de desarrollo primario es aquel en el que el niño puede observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño y con las cuales éste ha establecido una relación emocional positiva. (p. 47)

Segunda: Un contexto de desarrollo secundario es aquel en el cual se ofrecen al niño oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollo primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento o destreza que supere a la del niño. (p. 47)

Tercera: El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes en el escenario apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente en la interacción con el niño. (p. 50)

¹⁵ Introducimos esta referencia, pese a la época y a que no es el marco orientativo del presente trabajo, debido a la importancia que tiene el trabajo pionero de Bronfenbrenner, desde finales de la década de los 70, en los estudios posteriores, especialmente todo lo relacionado con la importancia del contexto ecológico en la comprensión del desarrollo humano.

Cuarta: El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás. (p. 52)

Estas premisas planteadas por Bronfenbrenner nos permiten situar el desarrollo y la socialización del niño/a en diferentes contextos y resaltar el concurso de distintos agentes. Por un lado, las premisas resaltan la importancia de los diferentes miembros de la familia, y por el otro, la interrelación que existe con otras personas que apoyan o inhiben el funcionamiento familiar, así mismo la relación que existe con otros entornos como la escuela y el mundo laboral, entre otros. De sus premisas también se destaca la importancia que tienen los miembros más competentes en la guía de otros miembros menos competentes, en cuanto a la adquisición de una habilidad o comportamiento, valorado por el grupo social.

Como plantea Rogoff (2003), el enfoque de Bronfenbrenner ha hecho aportes claves a la psicología evolutiva, dado su énfasis en el estudio de las relaciones entre múltiples escenarios en los cuales los niños y sus familiares están implicados. Así mismo la idea de cómo los niños y las familias hacen transiciones entre los diferentes escenarios ecológicos también es resaltada. No obstante, la autora cuestiona como la separación en compartimientos propuesta por el autor -microsistemas, meso-sistemas, exo-sistemas y macrosistemas- constriñe las ideas en torno a los procesos individuales y culturales, los cuales están inequívocamente unidos.

Con el fin de pensar esta relación entre individuo y cultura, desde la psicología cultural y específicamente dentro de los estudios relacionados con el desarrollo humano, se han propuesto distintos modelos para trascender las perspectivas que ven a la cultura como un conjunto de variables independientes que afectan el desarrollo.

Uno de estos modelos es el de Weisner, Gallimore & Jordan (citados en Rogoff, 2003). Estos autores proponen un modelo para comprender las influencias culturales, a partir de distintos rasgos de las rutinas diarias en que se involucra a los niños/as, dentro de una comunidad:

- El personal que está disponible e interactuando con el niño/a
- Las motivaciones de la gente
- Los guiones culturales usados por la gente para guiar la manera en que hacen las cosas
- El tipo y frecuencia de las tareas y actividades en rutinas diarias
- Las metas culturales y las creencias de la gente

Un segundo modelo o propuesta es el de Whiting & Child (citados en Schweder *et al*, 2006). Estos autores introducen en 1953, la idea de “*custom complex*”. No obstante solo en los años 80 y 90, con la renovación del campo de la psicología cultural, se ha visto la relevancia de este concepto.

(...) A custom complex “consists of a customary practice and of beliefs, values, sanctions, rules, motives and satisfactions associated with it” (...) Using the custom complex as a unit of analysis makes it possible to conceptualize cultural psychology as the study of the way culture and psyche are socially produced and reproduced, resulting in an intimate association between a mentality and a practice and a partial fusion of person/context, inside/outside, or subjective perspective/external reality (Schweder *et al*, 2006, p.725).

Uno de los ejemplos de “*custom complex*” que Schweder *et al*., citan es el de “quien duerme con quien en la familia”. Ésta constituye una práctica habitual, investida de significados adquiridos socialmente y con implicaciones para el comportamiento de las personas que varía en las distintas sociedades o grupos culturales. En la sociedad euro-americana este hábito complejo incluye el aislamiento ritualizado de los niños durante la noche, la institucionalización de un horario para dormir y la protección de la privacidad de la pareja conyugal.

En cuanto a las metas que subyacen a las prácticas que regulan los comportamientos de los niños/as, éstas tienen que ver con el ideal de formar en la autonomía y la independencia desde los primeros años. Este hábito, no obstante, es sancionado y criticado por otros grupos culturales, de Asia, África y Latinoamérica, en donde se contempla que los niños duerman en compañía de los adultos o hermanos, al menos en los primeros años de vida. Respondiendo más a un modelo que privilegia la interdependencia (Greenfield & Suzuki, 1998).

Un tercer modelo, muy en relación con el anterior es el de Gauvain (1995), que desarrollamos en el siguiente aparte.

2.2.2 Nicho evolutivo y metas y valores culturales en la crianza de los hijos/as

Si aceptamos la premisa que la cultura y el desarrollo humano están inextricablemente unidos, es importante plantear conceptos intermedios que nos permitan comprender cómo las culturas orientan las actividades y prácticas en que participan los individuos. Uno de los modelos que hemos visto como claves en la comprensión del desarrollo humano en comunidades socio-culturales, es el de “nicho evolutivo”, propuesto por Gauvain (1995)¹⁶.

Para la definición de “nicho evolutivo”, Gauvain se basa en el planteamiento de Super & Harkness (1986), quienes adaptan el concepto de nicho ecológico de la biología al estudio del impacto del ambiente social en el desarrollo humano. El escenario ecológico, según estos autores, constituye un nexo entre lo psicológico y lo social, regulando y dirigiendo el desarrollo de los organismos. Esto por medio de un sistema cultural en el que están inmersos.

¹⁶ Este concepto ha sido aplicado por Lalueza y Crespo, 1996, 2005 y Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001, en los estudios en torno a la socialización y cambio cultural en una comunidad gitana de Barcelona y como una de las bases conceptuales en que apoyan la intervención con familias pertenecientes a grupos minoritarios. Esta aplicación a una comunidad en concreto, nos permite apreciar la relevancia de este concepto para entender la relación desarrollo humano-cultura.

Con el fin de utilizar este concepto para estudiar el desarrollo cognitivo, Gauvain propone tres subsistemas o dimensiones que describen las vías en las cuales la cultura penetra la actividad cognitiva y el desarrollo a través de varios niveles de experiencia y funcionamiento psicológico. Estos subsistemas son:

- a) Las metas de la actividad y los valores de una cultura y sus miembros
- b) Los medios históricamente provistos por la cultura, tales como herramientas materiales y simbólicas para satisfacer esas metas y valores
- c) Las super-estructuras, tales como los guiones, rutinas y rituales, que mediatizan las metas culturales y los valores en maneras organizadas socialmente, conectando así los miembros individuales entre sí y las metas culturales y los valores en el curso de las prácticas de cada día.

Desde esta propuesta conceptual, conocer las metas de la actividad y los valores de una cultura, se hace imprescindible para comprender el porque un sujeto actúa tal y como lo hace. De acuerdo con la autora, la conducta y el aprendizaje de una habilidad cognitiva no ocurre en un vacío sino en una confluencia significativa de recursos materiales, sociales e individuales, organizados para alcanzar una meta. En cuanto al sistema de valores, este contiene implícitos de lo que significa un comportamiento adecuado o esperable para un miembro del grupo.

En cuanto a los medios históricos provistos por la cultura para satisfacer las metas y los valores, la autora retoma la propuesta Vigotskiana¹⁷, según la cual, las herramientas median el origen y conducen la actividad humana y así conectan el desarrollo del niño no solamente con el mundo de los objetos sino también con el de las otras personas y con su devenir histórico y cultural. De esta propuesta se desprende que a través del uso de herramientas culturalmente desarrolladas –el lenguaje, la escritura, la numeración, el

¹⁷ Lev S. Vigótski es uno de los miembros de la Escuela Histórico-Cultural rusa, junto con Leontiev y Luria, cuya tesis central es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico.

ordenador, etc- el funcionamiento mental del niño/a se nutre de los logros alcanzados por la especie.

En relación con el tercer subsistema, el de las super-estructuras, se refiere a las formas particulares, guiones o rutinas que asumen las diferentes comunidades para dar respuesta, por un lado, a la necesaria guía que requieren los miembros menos competentes de la comunidad y por el otro, a la presión existente dentro de las culturas por preservar el conocimiento y las habilidades valoradas a través de los nuevos miembros. Los modos de enfrentar esta doble exigencia varían de una cultura a otra, perfilando distintas maneras de establecer la interacción padres-hijo/a, la organización del parentesco y/o la escolarización formal.

Otro concepto que nos parece importante desarrollar en este aparte, además del de “nicho evolutivo”, y que está relacionado con aquel, es el de metas y valores en la crianza de los hijos/as. Respecto a esta temática, LeVine (1980), uno de los principales exponentes de la psicología cultural, define tres metas parentales que considera universales:

- a) La supervivencia física y salud del niño/a.
- b) El desarrollo de las habilidades y capacidades que le permitan auto-sostenerse económicamente en la madurez.
- c) El logro de los valores culturales apropiados –por ejemplo, moralidad, prestigio, riqueza, piedad religiosa, logro intelectual, auto-realización-

De acuerdo con LeVine, aunque existen matices distintos en las estrategias y prácticas llevadas a cabo para lograr estas metas culturales, en función de las diferencias grupales, si nos preguntáramos ¿Qué quieren los padres del mundo para sus hijos/as? las respuestas de todas las sociedades humanas incluirían estas categorías y se agotarían en ellas. También afirma que estas metas se organizan jerárquicamente, ya que la supervivencia física del niño/a es un requisito de las otras y el auto-sostenimiento económico usualmente es un pre-requisito para la realización de los otros valores culturales. De ahí, que si la supervivencia física del niño/a está amenazada o no está

garantizada, es probable que se convierta en la preocupación mayor de los padres, así mismo si las posibilidades para auto-sostenerse económicamente en el futuro se ven restringidos, también puede ocupar un lugar central dentro de las metas parentales.

Para LeVine, el estudio del comportamiento parental no se puede separar del estudio de los dictámenes culturales del grupo al que pertenecen y de las características particulares de los contextos en que han de criar a sus hijos/as. Los padres/madres no encaran los problemas para alcanzar estas metas del desarrollo de manera aislada del grupo, puesto que cada cultura contiene dispositivos adaptativos para llevar a cabo las tareas parentales en estrecha conexión con el contexto, es decir, disponen de un repertorio de conductas que ha evolucionado en respuesta a las condiciones particulares que plantea el entorno en donde viven.

Pero ¿Qué ocurre cuando existen cambios sociales acelerados o cuando la familia cambia de contexto debido a la emigración de sus miembros?, de acuerdo con LeVine, esta posibilidad de continuidad y de actuar en concordancia con el repertorio tradicional sin excesivo desgaste para las figuras parentales, se pierde, ante lo cual estas pueden optar por re-conducir sus prácticas y adaptarlas a las nuevas condiciones que plantea el entorno o persistir en los modos tradicionales, aunque estos no sean del todo adaptativos.

En el caso de esta investigación, será fundamental aproximarnos a las estrategias, prácticas y rutinas que las figuras parentales re-crean en el nuevo contexto, con el fin de continuar los procesos de socialización de sus hijos/as. Contexto que tal y como veremos se trata de un espacio transnacional, que de entrada hace obsoleto el repertorio parental habitual, en el cual fueron enculturados y que requiere todo un proceso de re-acomodación y negociación, lo que constituye el interés central del presente estudio.

Greenfield & Suzuki (1998) nos aportan otro concepto intermedio para acercarnos al estudio de la relación contexto cultural-desarrollo humano. Las autoras refieren que las influencias del entorno se pueden categorizar a grandes rasgos como *cultura hogareña* y *cultura de la sociedad*. La cultura hogareña se refiere a los valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata del niño/a. Este/a interactúa a diario en

esta cultura hogareña absorbiendo y aprendiendo de los valores implícitos a través de las interacciones con los miembros de la familia inmediata. Pero el niño/a también está expuesto a la cultura de la sociedad amplia. A través de las interacciones con las fuentes externas (escuela, compañeros, medios de comunicación, etc), el niño/a igualmente aprende los valores culturales más generales. Los niños/as por tanto son criados en el clima dual de la cultura del hogar y la del mundo externo.

Este planteamiento será muy importante en el transcurso de la presente investigación, ya que a medida que el niño/a va creciendo -como es el caso de nuestro estudio, que se centra en familias inmigradas que tengan hijos/as de entre 11 y 15 años-, la influencia de los entornos diferentes a la familia tiene un papel fundamental en el desarrollo. Y como lo plantearemos en el segundo aparte, siguiendo las propuestas de Greenfield, Raeff & Quiroz, 1995 y Greenfield & Suzuki, 1998, aunque en muchas familias puede haber más o menos una continuidad entre las metas, valores y prácticas educativas del hogar del niño/a y de los demás entornos en que este/a se desenvuelve, en el caso de los hijos/as de familias inmigradas, los niños/as se ven abocados a una diferencia estructural entre las metas, valores y prácticas de sus familias y las que van asimilando por el contacto con sus pares, escuela, y medios de comunicación, y que se corresponden a los de la sociedad dominante, lo que puede traducirse en conflictos o discrepancias entre padres e hijos/as, ya que los padres y madres ya están enculturados en la sociedad de origen y por tanto asimilan con menor rapidez los valores y concepciones de la sociedad de destino.

2.2.3 Modelos culturales, modelos parentales y relativismo

El concepto de modelo cultural¹⁸, es importante para sustentar teóricamente nuestro estudio, ya que cuando hablemos de valores, concepciones del desarrollo y prácticas de los diferentes miembros de la familia, tema central de este estudio, no nos estaremos refiriendo a una construcción aislada de un individuo o familia, sino a un conjunto de

¹⁸ Ogbu (1990) define un modelo cultural como el modo en que un pueblo comprende su universo –social, físico, o ambos– así como su modo de comprender su propio comportamiento en ese universo. El modelo cultural de una población sirve a sus miembros como guía en su interpretación de los eventos y elementos dentro de su universo; sirve además como guía para sus expectativas y acciones en ese universo o medio ambiente. Es mas, el modelo cultural subyace a sus teorías populares o explicaciones populares de circunstancias, eventos y situaciones recurrentes en varios dominios de la vida.

creencias, construidas socialmente, que dirige las prácticas educativas en que se inscriben, lo cual sugiere una postura que nos permite situarnos entre lo intrapsíquico y lo social¹⁹.

Los modelos culturales según Greenfield & Suzuki (1998) son profundos marcos conceptuales que generan infinidad de prácticas culturales y proporcionan un lente desde el cual se analizan las prácticas culturales de los demás grupos. Para estas autoras, los modelos culturales están influidos por condiciones, como las diferencias étnicas, socio-económicas de clase, la localidad rural/urbana y el nivel de educación, entre otras.

Con el fin de acercarnos a la comprensión de este concepto, retomaremos los aportes de Quinn & Holland (1993), quienes enmarcan sus investigaciones en la línea de cognición y cultura. Estas autoras retoman la discusión que se realiza por parte de lingüistas, socio-antropólogos y psicólogos sociales en función de la construcción social de la realidad y el papel que cumplen los modelos culturales en dicha construcción. Estas autoras pretenden aportar desde la psicología cognitiva, a la comprensión de los sistemas de creencias que les permiten a las personas de una misma cultura aproximarse a su entorno, y significar desde su vida emocional hasta entidades tales como el matrimonio, el género, etc.

Quinn & Holland parten de una premisa que se ha constituido en un lugar común dentro de las ciencias sociales y que está relacionada con el orden y la regularidad que existe en los modos como nos aproximamos al mundo. Según las autoras, construimos un sistema de creencias o unos modelos de explicación, que implican un repertorio o secuencia de proposiciones, que se opone a otros, y que son definitivos a la hora de tomar decisiones y de actuar.

De acuerdo con las autoras, los modelos culturales son presupuestos, moldes del mundo que son ampliamente compartidos por los miembros de una sociedad y que juegan un rol

¹⁹ La aplicación y conceptualización de las nociones de modelo cultural y parental ya han sido trabajadas en estudios previos, que nos han permitido ver su relevancia (Tenorio, 2001; Henao y Rodrigo, 2005).

importante en el entendimiento de ese mundo y su comportamiento en él. Estos incluso llegan a ser para los sujetos la fuente más general de guía y orientación en el sistema. Estos plantean una secuencia de esquemas, de cogniciones, de conductas que son culturalmente compartidos y que marcan diferentes formas de aproximación a la realidad. Además, estos se ven influenciados por los marcos dominantes a nivel histórico y aunque se vean sometidos a la presencia de transformaciones históricas y sociales, es probable que exista una resistencia –no consciente- en los sujetos al cambio de estos modelos.

En cuanto al concepto de modelo parental, podemos decir de acuerdo con LeVine & White (1986), que las concepciones de las figuras parentales o la mentalidad parental están directamente influenciadas por los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que se viven en una determinada localidad o sociedad.

Los análisis provenientes de la psicología social, la antropología y la sociología que se han ido aplicando al estudio de las cogniciones de los padres, están superando el énfasis individualista de los primeros estudios sobre dicha problemática, proporcionando otra serie de nociones como la de modelos parentales, etno-teorías o sistema de creencias parental.

Una de las características de las concepciones de los padres es su carácter implícito y de difícil acceso a la conciencia. Esto debido a que no son hipótesis sobre el mundo que los padres tratan de poner a prueba como si de una teoría científica se tratara. Son creencias, es decir, principios asumidos con un carácter subjetivo de “verdad” y que definen su realidad. Como plantean Rodrigo y Palacios (1998)

Los padres co-construyen sus ideologías familiares, teorías implícitas o etno-teorías, ya construidas por otras generaciones, a partir de experiencias socioculturales directas, vicarias y mediadas simbólicamente, mientras realizan las prácticas culturales asociadas a la paternidad. Por ello, estas concepciones tienen un contenido bastante normativizado y se muestran resistentes al cambio, ya que están en estrecha relación con los valores, el sentido común y los saberes culturales de la comunidad. (p. 58)

Palacios, Moreno e Hidalgo (1998) plantean que existe todo un cuerpo de conocimientos y prácticas que forma parte de cada cultura (etno-teorías) y de cada una de las sociedades que la integran (representaciones sociales) en relación con los niños, su desarrollo, su crianza y su educación. Esos conocimientos y prácticas forman un conjunto de creencias, teorías, ideas y comportamientos, que constituyen supuestos básicos de los que habitualmente no se tiene conciencia porque se toman por naturales y se dan por hechos: han formado parte de la propia crianza y están en los productos e instituciones culturales y sociales.

Es conveniente precisar que para estos autores pese a la influencia socio-cultural en el individuo, éste no es un mero receptor de representaciones sociales impuestas por otros, sino que es constructor de modelos y teorías. A lo que aluden es, a que dado que se comparte un contexto social y cultural afín, en donde se gestan modelos culturales similares, es común encontrar que diferentes individuos concuerden en sus cogniciones y prácticas respecto a la educación y crianza de sus hijos/as. Aspecto en el que influyen variables como la edad, la escolaridad, la ocupación, siendo la escolaridad, una de las condiciones determinantes en cuanto a la modernización o no de las concepciones de los padres respecto a la educación y desarrollo de sus hijos.

Así, las concepciones o modelos que un individuo sostiene son a la vez, un sistema de creencias compartido con otros que sostienen uno muy similar (ya que toman unos marcos de referencia preexistentes en la cultura) y un producto original de la propia experiencia personal. (Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998)

Estas aportaciones en torno a los conceptos de modelo cultural y parental, son centrales dentro de este estudio, ya que nos permiten subrayar los siguientes aspectos:

- a) Su carácter implícito, por lo cual los modelos han de ser desvelados a través de un trabajo de indagación de tipo interpretativo;
- b) Su grado de particularidad y de generalidad, en tanto el sistema de creencias con que se guía una familia implica una construcción propia y a la vez refleja conocimientos y habilidades extraídos del bagaje de su grupo cultural.

- c) El grado de coherencia existente entre las prácticas y rutinas de actividades que llevan a cabo los padres/madres y las ideas o teorías que estos/as tienen, las cuales les dan sentido.
- d) La capacidad de adaptación que permiten, ya que en tanto son guías para la interpretación del mundo y la acción, son susceptibles de ser transformados en función de las nuevas experiencias y situaciones con que se encuentren los individuos.

Un último punto que nos interesa resaltar respecto a los modelos culturales y parentales que guían la crianza de los niños/as, es la imposibilidad que existe para calificarlos de inadecuados, sin tener en cuenta las características del contexto en que se desenvuelve la familia.

De acuerdo con Shweder (1986), cada grupo humano, de acuerdo a su contexto desarrolla una serie de prácticas, costumbres, conductas con las que pretende responder a interrogantes fundamentales para la supervivencia del grupo, tales como, ¿quién tiene la autoridad en el grupo?, ¿cómo se distribuyen las cargas y responsabilidades entre hombres y mujeres?, ¿cómo debe efectuarse la crianza de los miembros menores?, ¿cómo se han de efectuar las uniones entre los sexos? Pero “Ni la razón ni la realidad dictan una respuesta única y ciertamente los hombres difieren y han discrepado en sus respuestas a las cuestiones anteriores” (p.47)

Lo que si es un universal para Shweder, es que las respuestas dadas por una sociedad están todas “escritas” en forma de prácticas, hábitos y costumbres. Por ejemplo, en relación con la alimentación, lo que comemos en la mesa y cómo lo hacemos subraya nuestras diferencias con los animales (e.g. no hacer ruido con la boca) y con otros grupos sociales (e.g. prohibido comer cerdo).

Este autor propone que frente a la diversidad de formas creadas por los grupos culturales para responder a las cuestiones planteadas, se asuma una posición de relativismo cultural, o en otras palabras, se parta de la idea de que no existe un método racional de evaluar como mejor o peor el conjunto de reglas, conductas, experiencias personales y

colectivas, formas de interpretar el mundo y de valorar los acontecimientos que supone una cultura.

Partimos en este trabajo de investigación, siguiendo la tesis de Shweder, de que no existen argumentos sólidos para definir unas culturas como mejores y otras como peores, o para hablar de unas culturas como primitivas y otras como civilizadas o desarrolladas, como se definía en los textos clásicos de Antropología, puesto que cada cultura posee sus propias formas de pensar, sentir y actuar, las cuales no son comparables entre sí. Así, para este autor, pretender definir cuál es la forma cultural más avanzada o cómo ha de ser diseñada una sociedad, es tan absurdo como preguntar cuál es la mejor comida para el ser humano o el mejor idioma para comunicarse. El concepto de progreso no puede aplicarse a estas producciones.

Si aceptamos que no hay una jerarquía entre las culturas estamos considerando que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales.

Una mirada etnocéntrica de las otras culturas, que difiere de la mirada relativista planteada, es incluso bastante comprensible y en mayor medida esperable, si consideramos que nos guiamos de acuerdo con marcos culturales, que no son conscientes y que nos llevan a valorar positiva o negativamente los comportamientos de otros grupos culturales, de acuerdo a nuestros parámetros.

LeVine (citado en Greenfield & Suzuki, 1998) nos ofrece dos visiones diferentes de la crianza y educación de los niños/as: una visión es la de los Gusii de Kenia y la otra de la clase media estadounidense, lo cual nos permite ejemplificar el riesgo de valorar las prácticas de los padres/madres de una sociedad diferente a la nuestra, desde nuestros propios modelos culturales, máxime cuando nos desempeñamos como investigadores o profesionales del ámbito clínico o social.

Según LeVine, los Gusii estarían asombrados con la lentitud de la respuesta de las madres norteamericanas ante el llanto de sus bebés. Desde la perspectiva de los Gusii

esto señala incompetencia para cuidarlos. Similarmente, estarían sorprendidos con la práctica de ponerlos a dormir en camas y cuartos separados, en donde no pueden monitorearlos cercanamente en la noche, en lugar de dejarlos con la madre. Igualmente pensarían que los niños/as caminantes estadounidenses son desobedientes e indisciplinados, debido al excesivo elogio y atenciones maternas que reciben.

En contraste, los estadounidenses encontrarían problemas con la manera como los Gusii eligen criar a sus hijos/as. Por ejemplo, dejar a un infante bajo la supervisión de un niño de 5 o 6 años, una práctica común entre los Gusii, sería visto como negligencia en los Estados Unidos. Los estadounidenses estarían consternados también al saber que las madres Gusii a menudo no miran a sus bebés mientras los están amamantando y que el elogio es más o menos prohibido en el guión Gusii de respuesta materna. Ellos verían a estas madres como autoritarias y punitivas con sus niños.

De esta forma, plantea LeVine, las prácticas de cuidado infantil que son vistas como morales y pragmáticas en un contexto cultural, pueden ser vistas como inefectivas e incluso inmorales en otros contextos.

Para Greenfield y Suzuki (1998) en una sociedad multicultural, el criticismo etnocentrista tiene consecuencias prácticas y sociales bastante negativas, como se ha visto en Estados Unidos y en otras sociedades multiculturales con variados modelos culturales. Es necesario comprender cómo cada modelo ha construido su sentido en su contexto histórico. Esto significa que las evaluaciones sobre patología o desviaciones que se hagan, deben siempre estar basadas en una comprensión del significado cultural que los comportamientos particulares tienen para los participantes de un sistema social.

En esta misma línea, Rogoff (2003) plantea como uno de los postulados del estudio del desarrollo humano desde la psicología cultural es la imposibilidad de definir una sola manera de hacer las cosas. Para la autora, el estudio de las diferentes prácticas culturales no ha de conllevar a plantear una única vía, o una sola vía correcta de hacer las cosas (lo que no significa que todas las vías estén bien). Para ello, la autora propone suspender temporalmente los propios supuestos o modelos, con el fin de considerar otros y separar

los esfuerzos para comprender los fenómenos culturales de actitudes más relacionadas con la evaluación del valor de estos fenómenos.

En lo que compete a las temáticas relacionadas con nuestro estudio, la autora sugiere que el moverse más allá de los propios supuestos y sistema de valores nos permitiría reconocer que las metas del desarrollo humano –lo que se considera deseable o maduro– varían considerablemente en función de las tradiciones culturales y de las circunstancias que viven las diferentes comunidades.

2.3 SOCIALIZACIÓN EN ENTORNOS MULTICULTURALES

En este aparte tendremos en cuenta diferentes conceptos que nos facilitan una mayor comprensión de los procesos educativos familiares en entornos multiculturales. El primer grupo de conceptos que abordamos tiene que ver con los modelos imperantes en las sociedades multiculturales para entender la integración de los miembros pertenecientes a grupos minoritarios.

Otro eje que nos permite comprender la diversidad cultural y la presencia de discrepancias entre padres/madres e hijos/as, es el de plantear los modelos y sistemas de creencias de un grupo social en términos de sus metas y valores. En este sentido, encontramos dos grandes metas del desarrollo, la interdependencia, relacionada más con sociedades de tipo colectivista y la independencia, vinculada con sociedades de tipo individualista.

Un tercer eje tiene que ver con la aplicación del concepto de nicho evolutivo o eco-cultural a las transformaciones de la familia, en situaciones de transición migratoria, y un último concepto se relaciona con la perspectiva transnacional aplicada al estudio de la familia.

2.3.1 Modelos de integración en sociedades multiculturales

Hemos de empezar diciendo que las relaciones entre diferentes grupos culturales no son nuevas ni se han constituido con las migraciones de las últimas décadas. Como plantea Todorov (1988), desde que existen las sociedades humanas, estas mantienen entre sí relaciones mutuas. Así como es imposible imaginarse a los hombres viviendo aislados para sólo después constituir la sociedad, tampoco se puede concebir una cultura sin ninguna relación con las demás culturas. Lo intercultural por tanto es constitutivo de lo cultural y de la identidad, en tanto nos identificamos a través del establecimiento de la diferencia con otros.

Podríamos decir que lo nuevo, son los conceptos con que se intenta reflexionar sobre las relaciones que se dan entre grupos culturales distintos que comparten una misma sociedad y sobre los mecanismos más apropiados para favorecer tanto el mantenimiento del bagaje de los diferentes grupos –grupos dominantes y grupos minoritarios- como la cohesión social. En este sentido el planteamiento de un modelo de sociedad intercultural, intenta dar respuesta a las debilidades presentes en los otros modelos –el asimilacionista y el multiculturalista-, al plantear tanto el reconocimiento de los bagajes culturales de los diferentes grupos, como la búsqueda de horizontes comunes y de una ciudadanía para todos/as.

Entender los procesos de inserción y los contextos en los cuales se están socializando los hijos e hijas de familias inmigradas, requiere considerar que las familias se encuentran inmersas en una sociedad que ha construido su propia manera de ver y enfrentar los fenómenos migratorios y la diversidad cultural.

De acuerdo con la literatura revisada, encontramos que un primer concepto importante en relación con este tema, es el de aculturación. Berry (2001), retoma de la antropología, la definición de aculturación como un proceso que implica el contacto entre dos o más grupos culturales, lo cual plantea numerosos cambios para los diferentes grupos. Si bien, esta definición plantea consecuencias para los distintos grupos, Berry critica el que las investigaciones en torno a inmigrados y minorías sólo se haya centrado en sus cambios y en el efecto que tiene el grupo mayoritario sobre estos, ignorando el impacto que tienen las relaciones intergrupales en el grupo dominante.

Para Berry, en este proceso mutuo, se pueden evidenciar distintas maneras como el grupo minoritario y la sociedad receptora afronta el contacto intercultural. Desde el punto de vista de los inmigrantes o de los grupos minoritarios, el impacto de las pautas del grupo dominante en sus actitudes y prácticas, puede ser de cuatro tipos:

- Asimilación: Cuando los individuos o grupos no desean mantener su herencia cultural y se tiende a imitar o a valorar en mayor medida los rasgos que definen la

sociedad receptora. Los individuos, asimismo buscan la interacción diaria con otras culturas.

- Separación: Cuando los inmigrados se aferran a las pautas culturales de su sociedad de origen y al mismo tiempo evitan la interacción con personas y grupos culturales distintos.
- Integración: Cuando existe un interés tanto por mantener los referentes de la sociedad de origen como por comprometerse en interacciones con otros grupos culturales. En esta opción, se mantiene en cierta forma la integridad cultural de referencia, al tiempo, que los inmigrados buscan como miembros de un grupo etno-cultural participar de manera integral en el grupo social amplio.
- Marginalización: Cuando existe una baja posibilidad o interés en preservar su legado cultural (deculturación) aunado a un desinterés por tener relación con otros (a veces por razones de exclusión o discriminación).

Con respecto a las familias, Lalueza y Crespo (2005) sugieren como de estas cuatro estrategias observadas como respuesta al intercambio cultural entre grupos mayoritarios y minoritarios, la marginalización -con lo que entraña de deculturación y de aislamiento de las redes sociales, los recursos y seguridad que puede brindar el pertenecer a un grupo social, sea este su grupo etno-cultural o la sociedad mayoritaria-, implica una situación de mayor riesgo social para éstas. La asimilación y la separación suponen la emergencia de cambios culturales al interior del grupo y de la familia, que puede generar dificultades de mayor o menor intensidad, pero que en todo caso no sugiere el riesgo de la marginalización.

La integración, con lo que implica de identificación y pertenencia a la cultura de origen e interés y valoración por las pautas de la sociedad receptora y por establecer relaciones con los nuevos grupos con que se encuentran, se traduce en mejores posibilidades adaptativas para la familia, propiciando tal como veremos en el aparte de construcción de identidad y migración, la emergencia de formas identitarias bi-culturales en los miembros

más jóvenes, las cuales intentan recoger los aspectos positivos de cada uno de los bagajes –sociedad de origen, sociedad de acogida-.

En cuanto a los modelos que definen a la sociedad receptora frente al manejo de la diversidad cultural, pueden ser descritos tres modelos, que vendrían a ser la contraparte de las estrategias utilizadas por los grupos minoritarios:

- Asimilacionismo: En este modelo se considera que los miembros de grupos minoritarios deben asumir los valores, prácticas y creencias del grupo mayoritario. No se reconocen las producciones culturales de los diferentes grupos y por tanto se han de asimilar, es decir, volverse parecidos a la sociedad dominante.
- Multiculturalismo: Se valora que cada grupo mantenga sus pautas culturales, aunque no necesariamente se cree en su integración social y, en cualquier caso, no se contempla que la cultura dominante deba cambiar.
- Interculturalismo. Se cree que todos los grupos culturales se transforman a través de sus relaciones, incluso el grupo dominante.

Para Hannoun (1992), el asimilacionismo y el multiculturalismo, son dos caras de la misma moneda, ya que promueven el cierre de cada cultura en sí misma y no promueven la adaptación mutua. En cuanto al modelo asimilacionista, si bien no se puede desconocer la existencia de condiciones individuales y colectivas asociadas al grupo minoritario que pueden vincularse con el grado de éxito o fracaso en sus intentos por integrarse a la sociedad receptora, este modelo, según el autor, tal y como el que ha imperado en Francia, porta en sí mismo el mecanismo que dificultará la adaptación de los inmigrantes a la sociedad francesa. Este mecanismo, se presenta en tres tiempos:

- Primer tiempo: La sociedad receptora impone a todos los individuos que la componen, sea cual sea su origen, un modelo cultural único de existencia. Este modelo abarca todos los componentes de la vida cotidiana, desde la educación

hasta la vivienda, pasando por el lenguaje y el vestido, imponiendo una norma, frente a lo cual, cualquier variación es rechazada como anomalía.

- Segundo tiempo: La inevitable armonía que existe entre la población perteneciente al grupo dominante y el modelo cultural único que propone, le situara en una posición de preponderancia respecto a los grupos de origen cultural diferente. Es de esta preponderancia que nace, generalmente, el menosprecio hacia las otras culturas.
- Tercer tiempo: Por un lado, la afirmación de esta preponderancia por parte del grupo dominante, y por el otro, el rechazo de los grupos minoritarios, por no reconocerse en el modelo único, pueden conllevar al cierre de cada uno de los grupos en si mismo. Esta no-apertura comporta el riesgo de impedir toda adaptación reciproca de los grupos entre si, lo cual es la base de la integración.

En cuanto al multiculturalismo, Hannoun plantea que el riesgo de la aplicación de este modelo estriba en el postulado de la incompatibilidad cultural. Este parte de la afirmación que hace un grupo humano de su cultura como un funcionamiento diferente e irreducible a las otras culturas, sin pretender tampoco asimilar a aquellas a la suya. El paisaje cultural se presenta, en este caso, bajo el aspecto de un mosaico de culturas con unos límites dibujados claramente.

Si bien este modelo se erige como reacción contra la preponderancia del asimilacionismo, el multiculturalismo pretende antes que nada, asegurar la pervivencia de las características específicas de cada grupo cultural. Esto debido a la convicción de que la existencia solamente se puede fundar en la diferencia, en el particularismo. Es como si los rasgos que tengo en común con el otro, pusieran en peligro mi identidad, necesitando el definirme en oposición al otro. Este modelo es inviable, en tanto interfiere en la cohesión social, y en la necesaria hibridación cultural que se da entre los grupos.

Dadas las limitaciones que parecen plantear los modelos asimilacionista y multiculturalista para gestionar la diversidad cultural dentro de una sociedad, existe un

consenso hoy día en torno a la necesidad de construir un modelo de sociedad intercultural.

El interculturalismo puede ser entendido como un conjunto de principios antirracistas, antisegregadores, según los cuales es conveniente fomentar los contactos y el conocimiento entre distintos grupos culturales con el fin de favorecer entre ellos relaciones sociales positivas. Sugiere también la necesidad de adaptación mutua y de búsqueda colectiva de condiciones que propicien la igualdad social. Como plantea Ruiz de Lobera (2004):

La interculturalidad se basa en el reconocimiento de las diferencias culturales en una sociedad y propone como criterio de articulación institucional precisamente la comunicación entre culturas. Desde este punto de vista, para una gestión democrática de la multiculturalidad es necesario reconocer la participación igualitaria de los grupos culturales en el espacio público y esto, a su vez, comporta una comunicación entre las culturas necesaria para consensuar las características de ese reconocimiento. Sólo combinando reconocimiento de la diferencia y comunicación intercultural se dan las condiciones para definir criterios, objetivos y valoraciones comunes imprescindibles para que no se destruya la cohesión social. Este es el reto al que se enfrentan nuestras democracias en la actualidad. (p. 85)

En la literatura revisada sobre el tema es frecuente encontrar el término interculturalidad asociado al de ciudadanía, con lo cual no solamente se alude a la necesidad de reconocimiento y respeto a la diferencia cultural y a la comunicación e intercambio entre grupos, sino que se sitúa en un plano igualmente importante la discusión en torno a las condiciones sociales, políticas, legales y económicas que permitan una igualdad real entre los diferentes miembros que conviven en la sociedad, independientemente de su origen y cultura.

Respecto a la definición de ciudadanía, Rosaldo (citado en Rodríguez, 2005) propone el concepto de ciudadanía cultural. Esta se refiere al derecho a ser diferente, a pertenecer y

a participar de forma democrática. Se fundamenta en la justicia social y en la equidad entre todos los ciudadanos, aún cuando las diferencias de clase, raza, religión, género u orientación sexual puedan ser utilizadas para hacer a ciertas personas inferiores y con menos derechos que otras. La pertenencia y participación se refieren al hecho de tener voz en decisiones importantes que les concierna como personas y grupo.

Propuesta que va en la línea de Taylor (1993), quien pese a hablar de multiculturalismo, propone toda una política del reconocimiento a la diferencia y la búsqueda de un horizonte común, política basada no solamente en el respeto a las producciones e identidad cultural de los diferentes grupos que coexisten en una sociedad plural, sino en la necesidad de superar los problemas de acceso y participación política, económica y cultural de los diferentes grupos sociales, en particular de aquellos que históricamente han sido tratados como inferiores. Para Taylor, el respeto hacia la cultura de los diferentes grupos, no implica una actitud de condescendencia o de tolerancia, sino el reconocimiento del valor de las producciones culturales de los grupos, sin ser medidas por los parámetros de la cultura occidental. Su política del reconocimiento entre otras, es una búsqueda de justicia social, dados los efectos negativos que la desvalorización y la discriminación a la que han sido sometidas las personas pertenecientes a grupos minoritarios producen en el auto-concepto y valoración de sí mismos.

Por último, para entender las prácticas y comportamientos de las personas pertenecientes a grupos minoritarios dentro de una corriente dominante, no es suficiente el tomar en consideración el modelo o ideología de una sociedad en torno al manejo de la diversidad cultural, siendo determinante conocer, como propone Ogbu (1994), cómo se han dado históricamente las relaciones entre los miembros del grupo minoritario y el grupo dominante, además del estatus que tiene el grupo minoritario en el conjunto de la sociedad. Su propuesta la desarrollaremos en el aparte de construcción identitaria y migración.

2.3.2 Eje independencia-interdependencia

Un segundo par de conceptos que son utilizados dentro de los estudios de la psicología cultural para explicar las diferencias entre individuos y grupos, es el par *independencia-interdependencia*, como metas y valores del desarrollo que pueden subyacer en mayor o menor medida a las prácticas educativas familiares. Una de las autoras que más ha trabajado estos conceptos en relación con las prácticas de crianza es Greenfield (Greenfield & Cocking, 1994; Greenfield & Suzuki, 1998), quien además los ha aplicado a la comprensión de los entornos de crianza en que se inscribe a los niños/as que hacen parte de sociedades multiculturales (Greenfield, Raeff & Quiroz, 1995)

Dos marcos de referencia culturales son destacados. En un marco o modelo, la meta primordial del desarrollo es la *independencia*. La meta primaria de socialización en este modelo es formar un individuo autónomo y competente, que se involucra en las relaciones y en las responsabilidades con los demás por elección personal, más que por obligación. En el otro modelo, la meta primaria del desarrollo es formar a los individuos para la *interdependencia*, lo cual supone un individuo que se guía en relación al grupo, y que cumple responsabilidades para con los demás, particularmente con su familia. La meta es convertirse en un elemento funcional para el todo social.

El marco de independencia es parte de un modelo filosófico y social llamado individualismo, y el marco de interdependencia es parte del modelo llamado colectivismo (Triandis, citado en Greenfield & Suzuki, 1998). Cada uno de estos modelos se traduce en preferencias en la socialización y metas de desarrollo, que inciden en las diferentes prácticas y comportamientos asumidos dentro de un grupo social.

A continuación veremos una tabla propuesta por Greenfield & Suzuki, que nos muestra como cada uno de los modelos plantea diferencias concretas en la trayectoria que sigue el desarrollo, en las relaciones que los niños/as tienen con sus padres, el tipo de comunicación que se da entre padres/hijos/as, los estilos parentales, y en cómo se evalúa la ayuda de los padres hacia los hijos/as.

Aspectos del desarrollo	Metas del desarrollo	
	Independencia	Interdependencia
Trayectorias	Del sí mismo dependiente al independiente	Del sí mismo asocial al socialmente responsable
Relaciones de los niños para con los padres	Elección personal con respecto a las obligaciones para con los padres	Obligaciones para con los padres
Comunicación	Énfasis verbal	Énfasis no verbal (empatía, observación, participación)
	Auto expresión autónoma del niño	El niño comprende, la madre habla por él
	Frecuentes preguntas paren-tales al niño	Frecuentes órdenes parentales al niño
	Frecuentes elogios	Infrecuentes elogios
	El niño negocia	respeto y obediencia del niño
Estilo parental	Flexible: controlador, demandante, cálido, racional	Enseñanza rigurosa y responsable, mucho compro-miso, cercanía física
Los padres ayudan a los hijos	Un asunto de elección personal, excepto bajo extrema necesidad	Una obligación moral, bajo todas las circunstancias

Tabla 2: Modelos culturales contrastantes de las relaciones padres-hijos

Greenfield & Cocking (1994) en una compilación realizada sobre los entornos de desarrollo en que se crían los niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios en los Estados Unidos refieren que el eje independencia asociado con sociedades individualistas

y el eje interdependencia vinculado con sociedades colectivistas atraviesan los diferentes estudios realizados. A lo largo de esta compilación apreciamos la potencia de estos dos conceptos para explicar las metas y valores en que las familias de grupos minoritarios fundan sus prácticas, y como estas difieren de las metas y valores del grupo dominante, que por lo regular se rige por valores de tipo individualista.

Greenfield & Suzuki refieren que las diferencias de comportamiento y de valores que existen en diversas culturas pueden ser discutidas desde la perspectiva cultural dual (la hogareña y la de la sociedad mayoritaria). Para algunas familias existe armonía entre la cultura hogareña y la cultura dominante en tanto tienen las mismas rutas ancestrales, mientras que para otros grupos, principalmente las minorías, ambas culturas se corresponden con bagajes culturales distintos (Greenfield & Cocking, 1994). Por ejemplo, la cultura norteamericana dominante y la cultura hogareña de muchos estadounidenses europeos provienen primariamente del Norte de Europa, mientras que la cultura hogareña de los chino-estadounidenses o los latino-estadounidenses proviene de sus países de origen.

En una investigación concreta sobre esta temática, Greenfield, Raeff & Quiroz (1995) describen como los hijos e hijas de familias inmigradas de México y Centro América, en los Ángeles, se ven confrontados dentro de su educación a dos patrones de valores y concepciones distintas del desarrollo. Por un lado, los de su familia que se corresponden con formas más asociadas con sociedades colectivistas y por el otro, con los valores que les transmiten en la escuela, que se corresponden con el ideal del desarrollo de sociedades de tipo individualista. Esto a diferencia de sus pares euro-estadounidenses, en donde existe coherencia entre las metas y valores de los padres (independencia, capacidad de elección) y los que se transmiten en la escuela.

Para las autoras, esto produce armonía en los valores casa-escuela para las familias euro-americanas y conflicto de valores casa-escuela para las familias latinas. Este conflicto fue expresado como fracaso en la comunicación en las charlas padres-profesores, en conflictos abiertos entre padres latinos y la escuela y en discrepancias entre los padres y sus hijos/as, principalmente cuando estos últimos llevaban más tiempo

en los Estados Unidos y por tanto habían asimilado en mayor medida los valores dominantes. Sobre esta dificultad de integración entre metas educativas contrapuestas y el costo emocional para los menores de grupos minoritarios (etnia gitana), en escuelas de Barcelona, también nos han alertado otros autores (Lalueza, Crespo, Palli, y Luque, 2001; Lalueza y Crespo, 2003).

En este momento es importante advertir que estos ejes: individualismo, colectivismo, han de ser tomados como lo que son, dos sistemas idealizados, ya que podemos encontrar que diferentes sociedades y grupos dentro de una misma sociedad, muestren variedades, tanto del individualismo como del colectivismo, así como puedan reflejar síntesis creativas, en donde se retomen elementos de los dos modelos (Greenfield & Suzuki, 1998). Por consiguiente, en ésta investigación tendremos en cuenta esta dicotomía, principalmente por lo que nos aporta respecto a la comprensión de las situaciones de conflicto entre padres e hijos/as en sociedades multiculturales, pero sin pretender encasillar los resultados obtenidos en estos dos ejes, lo cual nos parece empobrecería el análisis.

Sobre este punto, Schneider *et al.*, (2006) argumentan que el eje individualismo/colectivismo, elemento clásico en la comparación entre culturas, es limitado para entender el desarrollo y socialización en grupos minoritarios presentes en sociedades multiculturales, como Canadá. Respecto a la presencia de valores que obedecen a dos metas distintas del desarrollo, Schneider *et al.*, refieren como los miembros de familias asiáticas, muy colectivistas en valores intrafamiliares y comunitarios, muestran valores muy individualistas respecto al desempeño y logro escolar de sus hijos/as.

Con el fin de trascender esta dicotomía individualismo/colectivismo, los autores proponen cuatro ejes alternativos que plantean las características que permiten que unos grupos culturales se adapten mejor que otros a la sociedad canadiense. Los ejes propuestos son: motivación para el rendimiento, masculinidad y feminidad, distancia del poder/concepto de jerarquía, dinámica generacional y clase social.

Respecto a la motivación para el rendimiento, plantea que algunos grupos minoritarios muestran una específica motivación hacia el logro y rendimiento, que se transmite a la participación en la escuela. En cuanto al concepto de masculinidad y feminidad, el autor observa que se adaptan mejor los miembros de culturas con mayor presencia de valores “femeninos” y/o aquellas que tienen una demarcación poco rígida entre el rol del hombre y el de la mujer. El concepto de poder asimismo que se maneje en el grupo cultural es un eje importante, en tanto se observa mayor adaptabilidad de grupos que no muestran un respeto absoluto por el poder y que rechazan estilos represivos en las relaciones interpersonales, y por tanto en la educación de sus hijos/as.

En cuanto a la dinámica generacional, esta tiene que ver con la valoración de la cultura de origen, siendo mayor en las viejas generaciones. Como se negocia esto al interior de la familia, las lealtades hacia una y otra sociedad parece ser esencial para lograr una mejor adaptación en el nuevo entorno, y por último plantea como la clase social incide en el comportamiento de los hijos/as, debido a los valores asociados con cada una de ellas. El autor resalta que en grupos pertenecientes a la clase obrera y a entornos rurales, existe un mayor respeto a la autoridad y a valores como la obediencia y la conformidad, mientras que en las clases medias se valora el pensamiento crítico, una mayor curiosidad, exploración, y la autonomía.

2.3.3 La migración como transición ecológica

Este tercer punto tiene que ver con la aplicación del concepto de nicho evolutivo o eco-cultural a la comprensión de la transición que implica la migración. Reese (2002) parte en su investigación de la definición del carácter dinámico de la cultura, viendo ésta como un sistema en continua construcción, el cual no sólo guía las elecciones y acciones de los individuos sino que también es transformado por estos. Esta visión contrasta con la noción de cultura, tal y como es entendida en algunas áreas de la psicología y de la educación, en las cuales la cultura es definida como una colección de rasgos físicos o atributos, que son mantenidos o dejados de lado, cuando la gente se mueve de un escenario a otro.

El interés de Reese se centra en las estrategias y prácticas que realizan padres y madres inmigrados de origen mexicano en los Ángeles, para promover resultados positivos en sus hijos/as, a nivel escolar y social. Con el fin de identificar en cuáles estrategias y prácticas existe continuidad con las del país de origen y cuáles surgen como respuesta a las condiciones del nuevo entorno, la autora utiliza un método comparativo. Realiza una parte de la investigación con familias que han emigrado a los Estados Unidos y otra parte con familias que viven en México.

Para Reese, la teoría eco-cultural provee una útil orientación para analizar las acomodaciones familiares ante nuevos o cambiantes escenarios ecológicos/culturales. La autora se enfoca en las rutinas cotidianas construidas y sostenidas por las familias. Todas las familias en todas las culturas deben construir y mantener una rutina diaria, pero no todas las rutinas diarias son posibles. Una rutina familiar sostenible implica un compromiso entre las restricciones estructurales y ecológicas que plantea el entorno, y los valores culturales, modelos y creencias que guían y dan significado a la vida de las personas. En los análisis eco-culturales, tanto las fuerzas ecológicas como las culturales conducen la vida diaria y proveen un marco para comprender las decisiones y acomodaciones que realizan los diferentes miembros de la familia.

De acuerdo con la autora, dadas una común posición dentro de un sistema social históricamente constituido y valores y esquemas culturales comunes del país de origen, las familias inmigradas crean nichos de desarrollo para sus hijos con características afines. La cultura provee los esquemas y modelos que guían las prácticas y actividades que se llevan a cabo.

Un aspecto importante de este modelo es que estos nichos familiares no son determinados solamente por los patrones culturales de los padres, ni por las restricciones que plantea el ambiente, situando a los menores como meros receptores de las rutinas familiares. Más bien, las actividades y rutinas familiares son co-construidas por los diferentes miembros de la familia dentro de restricciones de tipo estructural y ecológico.

En cuanto a las conclusiones del estudio, con respecto a los modelos y valores culturales, padres/madres e hijos/as, a ambos lados de la frontera (México, Estados Unidos), expresaron valores similares respecto a la educación y crianza. Estos/as enfatizaron la importancia de las relaciones y responsabilidades para con la familia, el mantenimiento de los vínculos familiares y la importancia de valores como la obediencia y el respeto. Igualmente enfatizaron el apoyo a la educación formal como un medio de movilidad social y laboral.

Respecto a la incidencia de las características del contexto ecológico, la autora reporta cómo los padres/madres en los Ángeles controlan más las amistades y limitan las salidas de sus hijos/as además de que son definidos como más estrictos, que sus homólogos en México. La presencia de un estilo parental más autoritario constituye una manera de acomodación de los padres ante la peligrosidad de los barrios en los que habitan, debido a la presencia de bandas y drogas. En relación al género de los hijos/as, tanto en México como en Estados Unidos, se ejercía mayor control sobre las chicas que sobre los chicos.

Para la autora, las estrategias que los padres emplean para proteger a sus hijos/as de daños físicos y morales en estos barrios de alta criminalidad no representan una adaptación a los patrones culturales norteamericanos ni tampoco una simple transferencia de patrones culturales mexicanos a escenarios de los Estados Unidos. Ya que los padres pueden utilizar algunas estrategias culturalmente disponibles en el entorno, como cuando animan a sus hijos/as a que realicen actividades extraescolares, o pueden utilizar otras estrategias, que les alejan de los patrones habituales de la clase media estadounidense, como la de mantener a sus hijos/as dentro de la casa y no dejarles ir a dormir donde sus amigos/as.

El que los hermanos mayores ayuden en los deberes a los menores, el incremento de la participación de los papás en los cuidados y atención de sus hijos/as, el uso de los niños/as como interpretes en la escuela y otros escenarios institucionales y la realización de actividades que implican la lectura en casa, son algunas de las maneras como los padres inmigrados se adaptan al entorno angloparlante.

En cuanto a los cuestionamientos que los padres inmigrados hacen de la cultura dominante, está el relacionado con el grado de autonomía y libertad que se les permite a los niños/as estadounidenses. Para un buen número de padres y madres de la investigación de Reese, el valor que tienen los derechos individuales y la protección de los niños/as de los abusos fue percibido como contraproducente para mantener su autoridad y los valores de obediencia y respeto, en los cuales se fundan sus prácticas de crianza.

Para concluir las aportaciones de Reese, ella sugiere como los paradigmas de asimilación y aculturación frecuentemente utilizados para entender los procesos de adaptación de los/as inmigrados, se muestran insuficientes para comprender los diferentes cambios, la acomodación y la producción cultural que toma lugar en las comunidades multiétnicas. Lo que ha arrojado la investigación de los últimos años, es que más que actitudes pasivas de asimilación y aculturación, o de encerramiento en los propios valores y significados culturales, las personas que emigran a los países llamados del primer mundo, son activas en la construcción de formas cada vez más adaptadas al nuevo entorno, tomando para ello los elementos necesarios provenientes de sus sociedades de origen y de la sociedad de destino, y mostrando verdaderos procesos de creación y revitalización cultural. En esto coincide con el trabajo de Rodríguez (2005).

Para el estudio de los nichos ecológicos en contextos multiculturales también retomaremos a Falicov (1998), representante de la terapia sistémica. Para Falicov, la migración es una transición ecológica masiva en el tiempo y en el espacio, que empieza antes del acto de trasladarse y continúa por un largo tiempo, afectando a los descendientes de los inmigrados por varias generaciones. La autora propone varios dominios, de los cuales subrayamos tres que nos parecen relevantes para la comprensión de nuestra temática de investigación. Los dominios son: el viaje de migración y el cambio cultural, el contexto ecológico y la organización familiar.

El primer dominio –el viaje de migración y el cambio cultural- atiende a la diversidad en el cuándo, por qué y cómo una familia emigra. Los latinos quienes emigran a los Estados Unidos, según la autora, comparten similitudes en lenguaje, creencias religiosas y valores

culturales y manifiestan diferencias en función del país de origen del que proceden, sus motivaciones para emigrar y las adaptaciones que realizan en la sociedad de destino. Las situaciones más frecuentemente presentes y que afectan la estabilidad emocional y social de la familia tienen que ver con el manejo de las separaciones y reuniones entre los diferentes miembros, los desencuentros culturales entre esposos y los conflictos intergeneracionales entre los inmigrados y sus padres e hijos/as.

El segundo dominio –el contexto ecológico- examina la diversidad en los entornos donde la familia vive. Para trabajar con latinos es necesario considerar su campo ecológico, incluyendo el étnico, la clase socio-económica, la religión, el trabajo y su grado de implicación con instituciones y asociaciones del entorno. La autora se refiere asimismo a la importancia que tiene para la adaptación aspectos como, la aceptación o discriminación por el grupo étnico, el estatus de legalidad o no dentro del país receptor, el tener o no trabajo y el acceso o no a diferentes recursos del entorno. En este dominio es muy importante conocer las redes familiares y comunitarias con que cuenta la familia. Una familia con redes de soporte en la comunidad puede significar de manera diferente las situaciones que ha de afrontar en el nuevo entorno, que una familia que permanece aislada.

Daremos un especial énfasis en este punto, a las redes sociales, ya que serán un elemento central de los análisis, puesto que contribuyen sustancialmente a la adaptación de las familias al nuevo entorno y específicamente porque su presencia o ausencia interfiere en la manera cómo se llevan a cabo las rutinas familiares.

La red social, según Sluzky (1989, 1996) ha sido definida como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como personalmente relevantes o que son, de hecho, relevantes. La red social define al nicho social de la persona y contribuye sustancialmente a su propio reconocimiento como individuo-persona. Constituye la clave de la experiencia individual de identidad, bienestar, competencia y agencia.

Podemos definir diversos tipos de redes sociales²⁰:

- **Redes familiares:** Estas brindan relaciones permanentes de solidaridad y afecto así como apoyo directo en lo económico. Definen la identidad familiar y personal del individuo. En Latinoamérica, especialmente en los países andinos y centroamericanos, han persistido pautas colectivistas con redes familiares fuertes, especialmente en los sectores populares donde el apoyo de la familia es fundamental para la supervivencia en tiempos de precariedad o dificultad.

- **Redes de pares:** Compañeros/as y amigos/as de estudio (colegio, instituto, universidad), del barrio, de agrupaciones de encuentro y diversión, con quienes se sostiene una relación de pertenencia afectiva al mismo mundo de origen y que confieren un lugar social; muy ligadas a la clase social, a la generación y al grupo de edad, están marcadas por haber compartido una misma época, con gustos, intereses, adhesiones, recuerdos y anhelos comunes. Definen identidad y pertenencia social.

- **Redes laborales:** Estas implican relación con personas que tienen el mismo oficio y formación similar, así como intereses en temas laborales afines – de acuerdo con el oficio o profesión-. Otorgan una posición laboral y social, y definen identidad en lo laboral y profesional.

- **Redes religiosas:** Estas surgen como una suplencia a la carencia de afecto, sentimiento de pertenencia y de seguridad producidos por la ruptura del grupo y redes de origen; son frecuentes entre personas mayores cuyos hijos se van, en personas que han perdido su vínculo laboral, en migrantes.

- **Redes de servicios:** Incluyen instituciones, ONGs, asociaciones, a través de las cuales la persona busca satisfacer en el nuevo entorno necesidades vinculadas a la salud, a la educación y cuidado de sus hijos/as, a la vivienda, al trabajo, la regularización de su situación y la de los miembros de su familia.

²⁰ Estas definiciones hacen parte de una discusión y comunicación personal sostenida con la Dra. María Cristina Tenorio, co-directora de la presente investigación.

Y el tercer dominio –la organización familiar- considera la diversidad en la estructura familiar y en los valores subyacentes a las diferentes formas familiares. Las familias de origen latinoamericano, según la autora, tienden a dar una alta valoración a los compromisos familiares colectivistas y socio-céntricos, que soportan la implicación padres-hijos/as y el respeto parental a través de la vida. Esto en contraste con los compromisos de una familia nuclear, en donde se favorece la solidez de los vínculos entre los cónyuges. Esto se traduce en una manera diferente de asumir las jerarquías en torno al género y a las generaciones, en los estilos de comunicación y resolución de conflictos entre los miembros de la familia y las personas externas y en las relaciones de conexión y separación.

2.3.4 La perspectiva transnacional en el estudio de la familia

En los ejes anteriormente descritos, no está suficientemente desarrollada la incidencia que tienen las relaciones transnacionales en el entorno socializador de los niños/as y jóvenes, y si bien las condiciones del nuevo contexto determinan en buena medida la emergencia de estrategias y de prácticas familiares, es importante tener en cuenta la influencia que tienen las relaciones con el país de origen. Contrario a lo que puede pensarse desde el sentido común, una conexión con la sociedad de origen, que puede consistir en el envío de remesas, en hacer inversiones, comunicarse con parientes y amigos, participar en asociaciones sociales y políticas vinculadas al país, coexiste con una adaptación escalonada al país de destino, sin tratarse de dos procesos antitéticos (Levitt, 2007).

De acuerdo con Levitt, los hijos/as de familias inmigradas viven en un entorno de relaciones en donde existe un cruce de fronteras, el cual abarca personas, lugares y valores de diferentes partes del mundo. Estos chicos/as se mueven constantemente entre sistemas sociales diversos, en los cuales operan normas y valores diferentes, desde los cuales ellos/as se evalúan.

Desde esta óptica, según la autora, cualquier análisis de la experiencia migratoria debe trascender el entorno Estado-Nación y preguntarse qué otros factores inciden también en

las vidas de los hijos e hijas de las familias inmigradas. Y si bien es cierto que es poco probable que estos chicos/as se relacionen con el país de procedencia con la misma intensidad y frecuencia que sus padres, sus vidas están profundamente modeladas por lugares distantes. La experiencia migratoria, por tanto, no se concibe como un viaje lineal, irreversible, desde una pertenencia social y cultural a otra, sino como un viaje que implica la oscilación entre una cosa y otra, en diferentes momentos de la vida.

Una mirada más global del fenómeno de la migración, nos permite entender estas nuevas configuraciones familiares, o las llamadas familias transnacionales, como formas emergentes en que los diferentes miembros de la familia se re-organizan para cumplir con las funciones y roles que se espera de ellos socialmente. Además nos indican como frente a la situación de migración de uno de sus miembros. Hay una transformación que implica la circulación de afectos, ideas, valores, bienes, recursos, que están determinados no sólo por el entorno de la sociedad receptora sino por el de origen. De acuerdo con Falicov (2001) el que se mantengan los vínculos con parientes y amigos, las remesas que se envían, los viajes al país de origen, la participación en asociaciones del país de origen, todas estas son formas que nos indican de la necesaria relación con los países de procedencia, que debe tenerse en cuenta si queremos entender en conjunto lo que sucede con estos niños/as y adolescentes.

Esta manera de analizar los procesos familiares, tal como plantea Falicov (2007) nos permite trascender análisis reduccionistas e ideológicamente nocivos respecto a las separaciones y reuniones entre padres e hijos, análisis enmarcados en las teorías del desarrollo construidas con el modelo euro-americano, en el cual los lazos emocionales entre padres e hijos están basados en los rituales de la vida cotidiana. De acuerdo con estos presupuestos, se pone en cuestionamiento el tipo de apego que se da entre hijos y padres que han migrado, se plantean serias dudas respecto a si el tiempo de separación se puede recuperar o no y si se trata de una familia real o imaginada. Detrás de estas preguntas se revela una crítica especialmente a las madres que emigran, calificándoles de negligentes, por el hecho de “abandonar” a sus hijos/as. Este último punto es resaltado por Pedone (2006b) en relación con la migración reciente de mujeres ecuatorianas a

España y los efectos que esta diáspora ha tenido en la socialización de los niños/as y adolescentes.

Para Falicov, este tipo de análisis entraña una injusticia social, en tanto se evalúa lo que es correcto en las familias, desde el modelo único euro-americano, de apego, en donde la madre tiene un rol de cuidado exclusivo. A este respecto la autora plantea como dentro de familias pertenecientes a sociedades colectivistas, los niños/as pueden ser cuidados por parientes, principalmente mujeres, que asumen obligaciones parentales, rodeados de adultos y otros niños/as, lo cual requiere ser estudiado.

Un análisis más aproximado, según la autora, tendría que tener en cuenta una ecología del cuidado transnacional, es decir, cuando los seres queridos se separan es importante establecer cómo se siguen dando o garantizando las relaciones de cuidado en la familia, que modelos de familias de acogida existen. Así mismo es necesario conocer si se mantienen o no las conexiones y comunicación entre los diferentes miembros de la familia, si hay aceptación o no del proyecto migratorio y si existen relaciones positivas entre las diferentes personas que asumen la socialización de los niños/as. Lo que la autora en últimas sugiere, es la necesidad de llevar a cabo estudios que tomen en cuenta los desafíos teóricos y terapéuticos que plantean los estilos de vida transnacionales, los cuales requieren integrar los enfoques culturales y socio-políticos con aspectos fundacionales en la terapia familiar.

Este es un campo de trabajo que está mostrando ser muy fructífero y al que las investigaciones relacionadas con procesos migratorios se van adhiriendo cada vez más, siendo necesario realizar estudios con la población emigrada a Cataluña, que contemplen la posibilidad de realizar trabajos de campo exhaustivos en los países de origen, que nos permita entender los procesos de inserción y de socialización en que se inscriben los hijos e hijas de inmigrantes. En nuestro estudio retomamos las referencias a los países de origen, a los vínculos que se tiene con estos, a la incesante pregunta, sobre si quedarse o retornar, a través de los testimonios de los participantes, quedando pendiente para futuros estudios, el complementar la mirada con estudios realizados en los contextos de origen de las familias inmigrantes.

2.4 CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y MIGRACIÓN

Con el fin de aproximarnos a la temática de la construcción de la identidad en los hijos e hijas de familias inmigradas, en primer lugar tendremos en cuenta las definiciones de identidad, que la sitúan como una construcción compleja y de atravesamiento de fronteras. En segundo término retomamos investigaciones en torno a la denominada “segunda generación”, denominación que aunque ha sido criticada, retomamos en el presente estudio, ya que el introducir el eje generacional, nos permite un acercamiento tanto a lo micro –construcción identitaria de cada adolescente- como de lo macro – histórico y social-. A este respecto retomamos los aportes de Cohen-Emerique, 2007; Cushner, McClelland & Safford., 2003; Ogbu, 1994, y Suárez- Orozco, C & Suárez- Orozco, M., 2003, que nos permiten ver la construcción de la identidad de estos chicos/as, como fruto de una tensión y negociación constante entre diferentes referencias y bagajes culturales y sociales.

Pese a la importancia de estas aportaciones, estas han de tomarse con precaución, ya que proceden de investigaciones realizadas en sociedades con procesos de inmigración consolidados como Francia y Estados Unidos, en donde incluso puede hablarse de “terceras y cuartas generaciones”. Además hemos de tener en cuenta que en nuestro estudio se trata de adolescentes que han nacido en el país de origen, donde han vivido su proceso de socialización primaria y cuyos padres y madres han emigrado recientemente al país de destino, por lo que es importante considerar tanto las características del viaje migratorio emprendido por estas familias y los contextos de origen, como las particularidades de la sociedad receptora, ya que estos elementos condicionan los contextos de socialización de estos. Por tanto, retomamos también las aportaciones de estudios realizados en Cataluña en torno a la socialización y construcción de la identidad en niños/as, adolescentes y jóvenes.

2.4.1 Identidad como proceso de cambio y cruce de fronteras

Cada uno de nosotros participa en diversos y múltiples contextos. Estos contextos abarcan distintos lenguajes, lugares, preferencias y experiencias subjetivas. Estos contextos crean las llamadas “culturas fronterizas”, superponiendo zonas de diferencia y de similitud dentro y entre las culturas, en donde la identidad se re-crea. Tales puntos de contacto y divergencia pueden ser tanto limitantes como enriquecedores. Al respecto Rosaldo (1991) plantea:

Con más frecuencia de la que creemos, nuestras vidas cotidianas se entrecruzan por las zonas fronterizas, las culturas humanas no son por necesidad coherentes, ni tampoco son siempre homogéneas (...) Muy a menudo las fronteras sociales son prominentes en líneas como orientación sexual, género, clase, raza, grupo étnico, nacionalidad, edad, política, vestido, comida o gusto. Junto con nuestras identidades culturales en apariencia transparentes, esas fronteras no deben considerarse como zonas transicionales de análisis vacío, sino como sitios de producción cultural creativa que requiere investigación. (p. 190)

Toda construcción identitaria en las sociedades actuales está caracterizada por el movimiento y por la imposibilidad de trazar un recorrido lineal para definirla. En este aparte nos interesa desarrollar lo que ocurre en la construcción identitaria de personas en diáspora o que pasan a formar parte de una comunidad trasnacional.

Según Reguillo (2002), las migraciones imponen una movilidad y sacuden la supuesta idea de homogeneidad social y cultural de los grupos, imponen una dinámica, que hoy constituye, quizás una de las marcas definitorias de la modernidad tardía. Para Reguillo, estas migraciones no implican tanto el desplazamiento de personas de un lugar a otro, como las modificaciones en las representaciones vinculadas al intercambio de ideas, significados, valores, aspiraciones, que trae consigo la circulación de productos y discursos en el espacio público expandido.

La diáspora es mucho más que un conjunto de personas que se desplazan en busca de mejores condiciones de vida. La diáspora configura amplios territorios cuyo núcleo articulador se define por dimensiones que desbordan las identidades nacionales, étnicas o lingüísticas y se compactan por la memoria de un pasado y la proyección hacia un futuro imaginado. Para Reguillo, aunque en la migración, las personas mantienen y se agrupan alrededor de un pasado nacional, religioso, lingüístico, es decir cultural, son potencialmente portadoras de futuro(s) y su supervivencia depende precisamente de incorporar los sentidos propuestos o valorados por la sociedad receptora.

Para ejemplificar esta tesis, la autora retoma la experiencia de las diásporas mexicana o puertorriqueña en los Estados Unidos, y en como sus producciones culturales -forma de hablar, comida, religiosidad, prácticas cotidianas- no se pueden pensar solamente desde la lógica de la comunidad de origen, ni desde el concepto de nación, siendo estas producciones el resultado de hibridaciones lentas y complejas que tampoco se pueden asimilar plenamente a la sociedad de destino. En primer lugar, porque “la sociedad de destino” pierde en los contornos de la globalización su carácter singular en un contexto de incertidumbre, y en segundo lugar, porque la pureza de la comunidad de destino tampoco es un concepto que pueda sostenerse.

En la misma línea, Rodríguez (2005), en un estudio antropológico sobre chicanos e inmigrantes mexicanos, en Estados Unidos, da cuenta de las transformaciones que se suceden en la identidad y la manera como se evidencia la continuidad y el cambio cultural. La autora parte de dos constataciones desde las que se interroga, una de ellas es la emergencia de nuevas prácticas culturales que retoman elementos de los países de origen y del país de destino, y otra es la capacidad personal y grupal para la creación de estrategias y prácticas, en donde se observa una síntesis y una revitalización cultural.

Para Rodríguez, las identidades no son sistemas cerrados, ni están acotados a un espacio fijo, sino que están des-localizados, abiertos y en constante transformación, re-definición y re-contextualización, a través de múltiples expropiaciones y negociaciones. Para entender la construcción identitaria, la autora propone tener en cuenta varias dimensiones: similitud/diferencia, auto-percepción/hetero-percepción y una lucha por los

espacios de representación en los que los actores sociales buscan reconocimiento. Tal lucha implica relaciones de poder en los cuales se construye la diferencia a partir de situaciones de exclusión frente al discurso dominante.

Rodríguez utiliza la definición de identidad por referencia, que incluye la proyección de los individuos hacia comunidades imaginadas, sean estas referencias nacionales, religiosas o étnicas, que les brindan seguridad y pertenencia. De acuerdo con la autora, el problema de construcción de las identidades tiene que ver con el problema de los orígenes y la memoria colectiva, con el hecho de cómo imaginan los actores sociales su pasado y su forma de configurarlo a partir de una específica posición frente al poder para lo cual apelan a tradiciones inventadas o a comunidades imaginadas.

La categoría de identidad se refiere al concepto que tienen las colectividades de sí mismas en relación con el “otro”, a través de la diferenciación y el reconocimiento. En una posición de grupos minoritarios como el de inmigrantes de países llamados del tercer mundo, hay involucradas condiciones de asimetría ante las cuales los conjuntos sociales en situación de dominación enfrentan el poder a partir de la resistencia, la aceptación o la recomposición de estrategias.

En este proceso de construcción de la identidad es importante resaltar la agencia que tiene el individuo y el grupo social al que pertenece y que nos lleva a entender sus prácticas, en estrecha relación con el grado de identificación que se tiene con las referencias de la sociedad de origen, con el estatus que se tiene como grupo minoritario en el país de destino y con la historia particular que existe entre los vínculos entre su comunidad de origen y la sociedad de destino.

Al respecto Ogbu (1994) nos aporta como los comportamientos de un grupo minoritario ante las demandas de integración que le plantea la sociedad de destino, han de estudiarse desde las relaciones históricas que se han establecido entre el grupo minoritario y la sociedad dominante. Para comprender el porqué de los distintos desempeños académicos en los niños/as afro-estadounidenses y de los niños/as, hijos e hijas de inmigrantes procedentes tanto de Asia como de Latinoamérica, el autor propone

diferenciar las minorías en voluntarias e involuntarias, definiendo a las primeras como grupos que han optado por el viaje migratorio de manera voluntaria como una manera de mejorar sus condiciones de vida, mientras que las involuntarias, hacen parte del grupo dominante, ya sea por procesos como la colonización o la esclavitud. En este grupo el incluye a los descendientes africanos y a los nativos norteamericanos.

Esta manera como cada uno de los grupos minoritarios se ha inscrito dentro del grupo dominante, se traduce en diferentes estrategias y prácticas relacionales, que tocan los cimientos de la identidad. Ogbu, en lo que se refiere a las diferencias culturales de los grupos minoritarios, propone la siguiente clasificación:

- a) Diferencias culturales primarias. Son rasgos enraizados en la cultura de origen. Por ejemplo, los valores colectivistas, la lengua, la religión, las prácticas tradicionales.
- b) Diferencias culturales secundarias. Son rasgos culturales que surgen en el grupo en tanto que minoría, y como forma de relación con la mayoría. En muchos casos se manifiestan en oposición a los valores y creencias del grupo mayoritario.

Las diferencias secundarias aparecen habitualmente en segundas y terceras generaciones de inmigrantes y en grupos que llevan mucho tiempo considerados como minorías. Cuando las relaciones de poder son percibidas por los miembros del grupo minoritario en términos negativos, cuando se sienten abocados a una pérdida de sus referentes culturales o cuando las situaciones de discriminación y racismo son exacerbadas y no se vislumbran maneras de alcanzar una integración en el nuevo entorno, algunos colectivos empiezan a generar rasgos que los diferencian más acusadamente del estándar cultural mayoritario. Es decir, desarrollan una identidad en oposición, lo que puede interferir con los procesos de inclusión a la sociedad de destino y con los logros escolares de los menores. Ogbu aplica este análisis al estudio de comunidades afro-norteamericanas en Estados Unidos y Lalueza, Crespo, Pallí y Luque (2002), al estudio de una comunidad gitana en Barcelona.

Por lo tanto, como plantean Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, es importante en el estudio de la identidad de un individuo o grupo cultural, diferenciar entre a) elementos propios de su cultura de referencia u origen, b) elementos derivados de situaciones de pobreza o marginalidad y c) elementos provenientes del hecho de ser un grupo minoritario.

2.4.2 Complejidad de la construcción identitaria en la “segunda generación” de familias inmigradas

En este aparte tendremos en cuenta investigaciones alrededor de la denominada “segunda generación”. Con este término se suele nombrar a los hijos/as de inmigrantes que han nacido en la sociedad receptora. Pese a las críticas que suscita esta denominación, ya no sólo a nivel de los especialistas en la materia -por lo que connota de estigmatización-, sino en los mismos chicos y chicas que rechazan que se les defina por la migración de sus padres y no como miembros de pleno derecho de la sociedad en la que viven, retomamos las aportaciones desarrolladas alrededor de esta temática, ya que plantean la importancia del factor generacional e histórico para comprender la inserción de un grupo social o familia en una nueva sociedad y nos permiten aproximarnos a la complejidad de la construcción identitaria de niños/as y adolescentes que han de socializarse entre los referentes de dos sociedades como mínimo -la sociedad de origen de sus padres y la sociedad receptora-, referentes que pueden ser abiertamente contradictorios.

Cohen-Emerique (2007), basada en investigaciones llevadas a cabo en Francia alrededor de la temática de la “segunda generación” propone siete hipótesis que se corresponden con dimensiones psico-sociales necesarias para abordar el estudio e intervención social y educativa con adolescentes y jóvenes de dicha generación. De las siete, retomamos cuatro que nos parecen más vinculadas con nuestro tema de estudio. Según la misma autora, se trata de hipótesis en tanto los resultados del conjunto de investigaciones suscitan siempre debates y además se trata de procesos que están en continua evolución y varían de acuerdo a los grupos étnicos de referencia, la edad, el contexto social y la política ideológica y económica del país de destino.

Cohen-Emerique parte en su exposición de una definición de la identidad, desde el punto de vista psico-sociológico, según la cual ésta se define como una estructura cognitiva, evaluativa y afectiva de representaciones de sí mismo y de sus relaciones con el entorno, sin que se trate de un proceso consciente y voluntario.

La autora caracteriza la construcción identitaria de “la segunda generación” como compleja y conflictiva, dos características que para ella no son negativas. Al contrario, esta construcción si está bien gestionada puede ser fuente de riqueza tanto para el mismo joven como para la sociedad, tal y como lo muestran las trayectorias biográficas de jóvenes que se destacan en su madurez por su creatividad artística en diferentes ámbitos, o por su manera de emprender negocios o su trabajo en el ámbito de las asociaciones que luchan por la igualdad de oportunidades y contra la discriminación.

A continuación destacamos cuatro de las hipótesis que propone la autora:

Primera hipótesis: Es necesario diferenciar los procesos de aculturación de la primera y la segunda generación

Para los padres las modificaciones son superficiales, ya que la socialización se ha dado en el país de origen. La migración se ha dado en la edad adulta. Habitualmente preservan la configuración identitaria llamada de origen, mostrando una adaptación comportamental, que no implica cambios en los valores profundos en que se funda dicha configuración. Como dice Camilleri (citado en Cohen-Emerique, 2007) quien ha estudiado profundamente los procesos de aculturación de los magrebíes en Francia, se trata de una “identidad de máscara” vivida como disociada de la identidad real.

A diferencia de los padres, en los jóvenes que crecen entre dos culturas opera una construcción identitaria que toca los niveles más profundos de la persona. Esta construcción, con lo que implica de manejar códigos y valores culturales que están arraigados en dos –y a veces más culturas-, pasa a un primer plano y toca la totalidad existencial.

La autora por tanto sugiere que no separar las trayectorias de estas dos poblaciones (generación de los padres/madres y generación de los hijos/as) en los estudios y análisis de sus problemáticas y realidad, es una fuente de errores. No obstante se ha de tener en cuenta la relación que existe entre una y otra generación.

Segunda hipótesis: Los jóvenes están marcados por las dos culturas

En un primer momento, sea cual sea el grado de aculturación de los padres, a partir de los primeros años la familia introduce al niño/a en prácticas que le permiten aprehender aquello que es más significativo y que constituye el fundamento de la cohesión del grupo social: la lengua, las creencias, los estilos de vida, las representaciones de hombre y de mujer, etc. Todo esto será incorporado por el niño/a, ya sea en forma conciente o inconsciente.

En un segundo tiempo, el niño/a incorporará los valores de la sociedad de acogida a través de su contacto con la escuela, la calle, otras instituciones socio-educativas y los medios de comunicación. De aquí provienen imágenes de identificación diferentes, que a veces entran en oposición con las que están siendo formados en el hogar. Adicionalmente, mediante estas interacciones el niño/a descubrirá como la cultura de sus padres –al menos para ciertas categorías de inmigrantes, como los africanos-, es percibida como menos valorada por la sociedad de destino.

Es entonces que aparece la pregunta por su identidad, por ¿quién soy yo?, que generalmente aparece en la adolescencia. Aunque hay investigaciones que demuestran que ya a los 7-9 años el niño/a busca situarse en relación con ambas culturas. Sin embargo, en la adolescencia, la crisis identitaria es más fuerte, a la vez que para estos chicos y chicas al conflicto de la adolescencia se le suma el conflicto cultural, que será más intenso en función de la distancia existente entre las dos culturas y el grado de desvalorización hacia la cultura de sus padres.

Así, por todas las interacciones con la alteridad que se dan en el país de origen y en el país de destino, estos jóvenes construyen una identidad plural. Construcción en la que

cada uno cuestionara los antagonismos y el estatuto de inferioridad de sus padres, bajo la forma de estrategias identitarias diversas.

Para complementar esta hipótesis, es necesario tener en cuenta que esta transmisión de los padres de su legado cultural y los procesos de socialización en que inscriben a sus hijos/as, se ven afectados no sólo por el hecho de que se trasladan a una nueva sociedad con otros referentes, sino porque los adolescentes de hoy, más que los de las generaciones anteriores, se han de desenvolver en una sociedad, en la cual los referentes de los adultos no les son suficientes para entender la nueva realidad. Al respecto Mead (1971), en un texto que se ha convertido en un referente del tema, plantea la emergencia de un tipo de sociedad llamada pre-figurativa, para indicar que los jóvenes son cada vez más los mejores dotados para enseñar no sólo a sus pares sino a la generación de los adultos.

De acuerdo con la propuesta de Mead, existen tres formas culturales para explicar la reproducción socio-cultural:

- a) La post-figurativa: Es aquella en la que los niños/as aprenden de los mayores. Se basa en la tradición. Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente de este tipo.
- b) La co-figurativa: Es aquella en la que tanto niños como adultos aprenden de sus pares. En ésta el futuro está anclado en el presente. La aceptación de las discontinuidades generacionales y la presunción de que cada nueva generación conocerá un mundo distinto desde el punto de vista tecnológico también son características propias del mundo moderno. Pero esta presunción no abarca la conjetura de que el cambio registrado entre una generación y otra puede ser de nuevo orden, como si ocurre en la siguiente caracterización.
- c) La pre-figurativa: Es aquella cultura en la que los adultos aprenden de los niños. Para Mead, esta última sugiere un momento histórico sin precedentes, “en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación pre-figurativa del futuro aún desconocido” (p. 35).

Para la autora, a diferencia de las culturas post-figurativas que ponían el énfasis en los adultos y constituían sistemas cerrados anclados en el pasado, las culturas pre-figurativas deben encaminarse a la creación de sistemas abiertos que apunten hacia el futuro, y por consiguiente a los niños y jóvenes, cuyas aptitudes desconocemos y cuyas opciones han de quedar en suspenso.

Para Reguillo (2000) esta propuesta de Mead, tiene toda su vigencia para explicar el funcionamiento y el papel que cumplen las culturas juveniles, ya que estas “parecen adaptarse” e interpretar el mundo contemporáneo con mayor facilidad que los adultos socializados por el discurso lineal y continuo de la modernidad, entrenados para la decodificación binaria del mundo (hombre/mujer, blanco/negro, cielo/infierno)” (p.64)

Esta situación que es vivida por los jóvenes y sus padres en las diferentes sociedades, en el caso de las familias inmigradas, se ve exacerbada porque los chicos y chicas, debido a su edad y por el contacto con las diferentes instituciones de la sociedad de destino, se desenvuelven con mayor rapidez en los códigos de ésta, a diferencia de sus padres, que suelen permanecer anclados a los de origen. Como plantea Carrasco (2004a):

Los alumnos extranjeros y sus familias ven acelerado este proceso porque en la readaptación que supone la situación migratoria, los más jóvenes a menudo adquieren y reinventan con mucha mayor rapidez la multiplicidad de códigos culturales necesarios para una acomodación socio-cultural satisfactoria, si se reconoce el valor de sus múltiples y creativas identidades sin empujarlos a los márgenes. (p. 23)

Tercera hipótesis: Para construir su identidad, el joven no solamente ha de gestionar dos códigos culturales que pueden ser diferentes, sino también la pertenencia a un grupo minoritario

Cada uno de los miembros del grupo minoritario constituye una pieza fundamental que lo liga a todos aquellos de la misma línea familiar y étnica. Si el o la joven rompe con su

grupo para entrar en otro, rompe la cadena y pone en peligro la continuidad de la familia y del grupo, donde todos tienen una responsabilidad en su mantenimiento.

También para muchos hijos/as de inmigrados, procedentes de culturas comunitarias, puede haber un conflicto por la doble lealtad. Ya que si se alejan de las raíces, si rompen con la identidad del grupo de origen, si se quieren asimilar, viven un sentimiento de traición que será reforzado por el entorno familiar y comunitario, que les recordará constantemente que su alejamiento y ruptura pone en peligro la unidad y la cohesión de la familia y del grupo minoritario. Y a la inversa, si se quedan encerrados en su comunidad y guardan fidelidad a las tradiciones, tendrán dificultades para encontrar su lugar en la sociedad de acogida. Por tanto esta necesidad de mantener algunos referentes, que permitan la continuidad del grupo cultural y social valorado por sus padres y comunidad, junto con la apertura a los referentes de la sociedad de acogida, representa una tarea fundamental dentro de la construcción identitaria.

Cuarta hipótesis: El encuentro con la discriminación y el racismo

Todas aquellas experiencias negativas de no reconocimiento y de xenofobia que estos jóvenes viven en las interacciones cotidianas, la calle, la escuela o ciertos lugares públicos por ser extranjeros/as, negros/as o árabes, son integrados en la construcción identitaria, ya que en dicha construcción es fundamental la mirada del otro.

La autora retoma la importancia de los dos tipos de identidad en la constitución del yo: la *afirmada*, que es la representación de sí mismo en relación a uno mismo y a los otros, y la *atribuida*, que es la representación que los otros tienen de mi mismo. Esta última imagen por tanto formara parte de la imagen de sí mismos.

Por lo tanto, en la medida en que estas dos identidades –afirmada y atribuida- no se correspondan y estén en oposición, es decir, que no solamente las dos identidades difieran, sino que la diferencia implique una desvalorización; el joven vivirá experiencias negativas.

Esta importancia que tiene la mirada del otro en la constitución de la identidad y lo nocivo que resulta el encuentro con la discriminación y el rechazo del otro, es abordada por Suarez-Orozco, C & Suarez-Orozco, M (2002), quienes proponen el concepto de “imagen social reflejada” para dar cuenta de cómo los hijos de los inmigrantes configuran en parte sus identidades en función de la forma en que son vistos y la recepción que les brinde la cultura dominante. Según los autores, para los niños y adolescentes, la inmigración puede ser traumática cuando el desprecio y la discriminación hacia los inmigrantes, así como los obstáculos estructurales, se suman al carácter ya de por sí estresante de la migración, por todo lo que conlleva de separaciones familiares y de desarraigo de los referentes que daban sentido y organizaban la vida cotidiana.

Frente a estas situaciones de discriminación surgen diferentes estrategias identitarias en los chicos/as como formas de construir una imagen positiva de sí mismos y del grupo, lo cual es la base de la identidad. Una de estas estrategias es el sentimiento de orgullo y de valoración de lo que es estigmatizado como una manera de luchar contra el racismo o la opresión. Y otra estrategia es la victimización, que tiene como efecto hacer recaer sobre el otro el origen de todas las dificultades, sin tomar conciencia de las propias dificultades y movilizarse para superarlas.

Estas hipótesis y otras tres que propone la autora, referidas al contexto socio-político en que se desenvuelve la familia, ponen de manifiesto toda la complejidad que entraña la construcción identitaria de los hijos e hijas adolescentes de familias inmigradas y las múltiples variables que impactan este proceso. De entre estas variables, la autora resalta unas más de tipo individual (la historia familiar y la realización o el fracaso del proyecto migratorio de sus padres; los traumas de la primera infancia; sus éxitos y/o fracasos escolares o su personalidad), y otras más de tipo sociológico y político (la ideología o modelo nacional para gestionar las diferencias interculturales, las políticas de integración y también los medios de comunicación)

Para la autora, esta complejidad inherente al proceso identitario de estos chicos/as no debe entenderse como sinónimo de problemáticas en la integración de estos/as, ya que una vez pasada la crisis de la adolescencia pueden desarrollar estrategias identitarias

adaptativas que les permiten encontrar un equilibrio entre los lazos que tienen con sus raíces ancestrales y hacerse un lugar en la sociedad de destino. Las estrategias conducentes a la integración son numerosas, variadas y creativas. Estas se elaboran sin que sea un proceso conciente para el individuo, por medio de diferentes formas de adaptaciones internas y externas y de compromisos que combinan tradición y modernidad y que tienen como objetivo asegurar la unidad de la persona y construir una imagen positiva de sí mismo.

Complementario a lo anterior, proponemos los aportes de Cushner, McClelland & Safford (2003) en torno a la identidad étnica. Para definir las etapas presentes en la construcción de la identidad étnica, los autores toman como base la propuesta de Spring (citado en Cushner, McClelland & Safford, 2003), quien adapta el modelo específico propuesto para explicar la construcción de la identidad en individuos afro-estadounidenses, con el fin de poder entender lo que sucede con otras culturas minoritarias y con grupos de inmigrantes en general. Lo que sigue es un resumen de la adaptación realizada por los autores:

- Primera etapa: el pre-encuentro

En esta etapa los individuos exhiben una cierta cantidad de odio hacia sí mismos y a menudo aceptan los estereotipos negativos perpetuados por la sociedad dominante a través de la televisión, la radio, los periódicos y los intercambios cotidianos. Estos estereotipos negativos, entonces, son internalizados y se convierten en parte de la identidad étnica de la persona. Los individuos en este nivel comienzan a verse a sí mismos en función de los estereotipos atribuidos. Cuando estos sentimientos son internalizados, las personas jóvenes en este nivel comienzan a hablar de su grupo en términos desvalorizados.

- Segunda etapa: encuentro

En esta etapa, los individuos confrontan un incidente que les obliga a poner en cuestión los estereotipos negativos que se han convertido en parte de su identidad étnica. Los

individuos comienzan a ver el odio hacia si mismos como un producto de los estereotipos negativos y a mirarse como parte de un grupo más grande que experimenta semejantes barreras sociales. La gente comienza a preguntarse “¿Por qué pienso de esta manera respecto de mí mismo y de mi gente?”

- Tercera etapa: Inmersión – Emersión

En esta etapa intermedia, la gente comienza a deshacerse de su auto-odio étnico, a redescubrir su cultura tradicional y a asumir una nueva identidad étnica. La gente puede adoptar los símbolos de su pueblo, así como llevar la ropa tradicional de su grupo, adoptar nuevos peinados que reflejan a su grupo o aprender a hacer las comidas tradicionales.

- Cuarta etapa: Inmersión

Esta etapa está representada por una inmersión completa de la persona en su grupo étnico. Esta etapa representa una orientación altamente etnocéntrica y puede conllevar posiciones militantes y de oposición a las prácticas sociales e institucionales existentes. A menudo puede observarse actitudes de abierto desafío y de ira social.

- Quinta etapa: Internalización

Esta etapa refleja la competencia que va logrando una persona para desplazarse con facilidad y respeto entre su propia cultura étnica y la de la corriente principal. La gente se vuelve plenamente bicultural o multicultural y adopta un punto de vista tanto de la cultura dominante como de la de origen que es tanto de aceptación como de crítica. En esta capacidad para moverse entre los referentes de varias culturas simultáneamente se puede hablar de bi-culturalismo o bi-etnicidad. Esta etapa refleja a las personas que se están integrando exitosamente, y no simplemente que se están asimilando.

La bi-etnicidad se refiere a los individuos que tienen un fuerte sentimiento de su propia identidad étnica así como una comprensión sana y de respeto hacia los demás. Los

individuos en esta etapa participan activa y cómodamente en dos grupos diferentes –su grupo étnico de origen así como al menos otro, generalmente el de la sociedad receptora. Se han vuelto biculturales. Autores como Delgado-Gaitan, 1994; Falicov, 2001, 2003; Greenfield, 1994; Suárez- Orozco, C & Suárez-Orozco, M., 2002, también nos hablan de la competencia bi-cultural y lo que moverse entre las dos culturas –la de origen y la de acogida- permite a los diferentes miembros de la familia.

El papel que tienen los padres en esta construcción identitaria bi-cultural es fundamental, de acuerdo con los estudios de Delgado-Gaitan, 1994 y Suárez-Orozco, C & Suárez-Orozco M, 2002. Para estos autores, aquellos padres que consiguen mantener la autoridad y la conexión de los hijos/as con la cultura de origen, al mismo tiempo que les estimulan para que adquieran lo que se denominan “competencias biculturales” están en mejor situación para aprovechar plenamente las oportunidades escolares y sociales de la sociedad receptora.

2.4.3 Socialización e identidad en hijos e hijas de familias inmigradas extranjeras en Cataluña

En este aparte retomamos investigaciones en torno a la socialización de hijos e hijas en dos momentos que han vivido las poblaciones extranjeras en Cataluña: En los años 70 y principios de los 80 y en la última década. Una de estas investigaciones se realiza en torno a las historias biográficas de chicos y chicas que Torrabadella y Tejero, 2005, definen como los y las pioneras, en tanto son hijos e hijas de familias inmigradas en Cataluña que nacieron aquí o que arribaron siendo niños/as en la primera ola migratoria. Y otras investigaciones que reflejan la socialización y construcción identitaria de los hijos/as de familias inmigradas procedentes de países latinoamericanos, que reflejan la migración de la última década. Nos referiremos a las investigaciones de Pedone (2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b) en torno a la población ecuatoriana y a la dirigida por Feixa (2006), en torno a la construcción identitaria de los jóvenes “latinos”, re-agrupados recientemente.

Si bien no queremos desconocer todo un conjunto de investigaciones realizadas con población inmigrada en Cataluña (Carrasco, 2004a; Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Siguan, 2003 y Vila, 2000), hemos decidido en este aparte privilegiar los trabajos relacionados con población de origen latinoamericano y aquellos que se centran en los procesos de socialización y de construcción identitaria de los hijos e hijas de familias inmigradas. Hemos decidido asimismo no incluir la vasta bibliografía que hay relacionada con el medio escolar y la diversidad cultural, dado que nuestro problema y objetivos de investigación se enfocan en los procesos educativos familiares.

El primer estudio que tendremos en cuenta es el Torrabadella y Tejero (2005). A través de los relatos biográficos de diez jóvenes, podemos aproximarnos a lo que han sido los retos y las vicisitudes para conformar su identidad, teniendo en cuenta tanto la influencia de sus padres/madres y sociedades de origen como la de la sociedad de destino, en donde han vivido toda o casi toda su vida. Siete de los participantes son de origen africano (Marruecos, Gambia, Guinea-ecuatorial), dos de origen sudamericano (Argentina, Chile) y uno asiático (China).

Un elemento contextual que es importante para comprender la trayectoria de estos jóvenes, hijos/as de familias inmigradas y las estrategias identitarias adoptadas por ellos/as, es que se han socializado en un período en donde la inmigración extranjera a Cataluña era un fenómeno menos frecuente de lo que es hoy día, y por tanto con menor repercusión mediática, política, económica y social. Las autoras refieren como los hijos e hijas de las familias que han inmigrado más recientemente, se encuentran con un entorno que puede ser menos receptivo a su llegada, y en donde incluso pueden exacerbarse las situaciones de tensión, de discriminación y de hostilidad por lo que puede ser considerado por la sociedad de destino, como una “invasión” o “avalancha” de inmigrantes en su territorio.

Las autoras definen cuatro posicionamientos o mecanismos en los chicos y chicas pioneros, que les han permitido conformar una identidad compleja y plural. Los califican de resistentes, interpretes, malabaristas y mestizos.

Resistentes en la medida en que asumen una posición reflexiva, crítica, y en cierta forma reivindicativa ante las posibles situaciones de discriminación y racismo a las que se ven expuestos, por el hecho de pertenecer a un grupo minoritario. Esta postura les sitúa en un lugar distinto a la victimización y a formas abiertas de oposición y hostilidad, optando por mecanismos que les puedan conducir a un mejor reconocimiento de sus necesidades e intereses y las de su comunidad de referencia, dentro de la sociedad mayoritaria. Este mecanismo está muy marcado por el legado migratorio, y lo que este implica en la definición y comprensión de la trayectoria personal.

Interpretes, ya que en tanto se han visto inmersos en sus procesos de socialización, en representaciones y prácticas culturales distintas, en ocasiones opuestas, estos chicos/as han de saber conciliar entre el legado que les han transmitido sus padres y madres, quienes asumen una posición de mantenimiento de formas arraigadas en sus países de origen -que incluso allí pueden estar cambiando-, con el bagaje que reciben de su contacto con los diferentes entornos de la sociedad en donde se están educando. El legado familiar está definido por unas coordenadas del pasado, del cual forma parte ineludible el proyecto migratorio; las exigencias del presente y los deseos y expectativas del futuro y es a partir de este legado, atravesado por las relaciones de poder, donde sus procesos de emancipación se juegan y se definen.

Malabaristas, en tanto el legado familiar define unas representaciones y modelos de género y relaciones generacionales, que en el caso de las chicas plantean la emergencia de prácticas y concepciones que denotan un cambio cultural, ya que ellas se han visto expuestas simultáneamente en su socialización a concepciones distintas de lo que implica ser mujer en la sociedad actual. Como plantean las autoras, sus vivencias y reflexiones alrededor de la feminidad y la masculinidad aparecen como formas que ilustran un potencial de transformación social. Los malabarismos que las chicas practican para conciliar proyectos y roles diferentes y las pautas de género que las están guiando, ponen de manifiesto la transgresión de un modelo hegemónico de feminidad, basado en unas relaciones de tipo patriarcal y que las acerca a una mayor autonomía personal.

Y mestizos, postura que alude a la formación de la identidad como un proceso dinámico, que requiere de continuas negociaciones personales y sociales para su constitución. Los recursos sociales y educativos con que han contado estos chicos/as en su socialización, los cuales se basan en la igualdad de oportunidades, les han permitido escoger, rescatar y activar recursos para crear identificaciones biográficas positivas, abiertas y mestizas. El proceso identitario de estos chicos/as, según las autoras, no puede entenderse como un proceso lineal, homogeneizador y reductible a unas pocas coordenadas biográficas, sino como un proceso marcado por la complejidad, la transformación constante y la apertura a nuevos cambios y significados. Desde la perspectiva del presente, desde donde narran sus biografías los/as jóvenes participantes, la identidad es presentada por ellos/as y reivindicada como una realidad híbrida y elástica que va más allá de su experiencia biográfica de migración -propia o heredada-.

En el capítulo de conclusiones las autoras hacen unas aportaciones para pensar el tema de la ciudadanía como una cuestión social y política.

En cuanto a la migración más reciente, proveniente de Latinoamérica, Pedone (2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b) ha estudiado el proceso migratorio de las familias ecuatorianas desde su llegada a España (aproximadamente desde 1999), centrándose en las redes migratorias, en la feminización del fenómeno y en los espacios transnacionales en que se han socializado y se siguen socializando los niños/as y adolescentes, hijos e hijas de las familias inmigradas.

La feminización del fenómeno migratorio presente en este colectivo se ha traducido en una renegociación y reorganización de roles y generaciones al interior de las familias, en la cual la red de parientes mujeres y las escuelas ocupan un lugar primordial en la socialización de los menores (Pedone, 2005, 2006a, 2006b). Y si bien, la autora nos alerta de los costos emocionales que las separaciones traen para los niños/as y jóvenes que permanecen en origen y para las mujeres que emigran, describe todo un conjunto de estrategias y de reorganizaciones al interior de la familia para paliar la situación.

El cuidado y la crianza de los hijos/as que permanecen en origen, mientras la madre ha emprendido el viaje migratorio, queda a cargo de sus propias madres, hermanas y tías. Lo cual trae entre otras consecuencias el traslado de la autoridad y del afecto hacia estas figuras que les acogen, situación que se revierte en destino, cuando las madres deben recuperar la relación con sus hijos/as en un medio desconocido, y en condiciones laborales de precariedad. En cuanto al papel del padre en todo este proceso de reorganización familiar, derivado de la migración, su rol es mínimo, siendo la red de mujeres la que se encarga del cuidado y socialización de los hijos/as. Al hombre se le asocia por fuera del hogar, con problemas de alcoholismo y con el abandono de su mujer e hijos/as (Pedone, 2004).

Una situación que ha incidido negativamente en la adaptación de los hijos e hijas de esta migración, es la manera poco escalonada y a menudo sin condiciones favorables de asentamiento para efectuar la reagrupación de los hijos/as. Como plantea Pedone (2004) la reagrupación a ritmos vertiginosos implica que los hijos/as de todas las edades que sufrieron la privación materna o paterna en cierta manera como un abandono, deben en poco tiempo recorrer nuevamente el camino inverso en los lugares de destino, es decir, aceptar nuevamente la autoridad de sus padres y adaptarse a las nuevas reglas tanto familiares como sociales, culturales y educativas, además de re-construir el afecto.

Además para muchos de estos chicos y chicas existe un cierto choque cultural que incrementa las dificultades puesto que con frecuencia se enfrentan a unas prácticas culturales y educativas familiares distintas a las que encuentran en la escuela y en otros espacios de socialización del país de destino. Dar cuenta de estas situaciones de desencuentro por discrepancia en las prácticas, valores y concepciones del desarrollo, constituye uno de los objetivos de la presente investigación.

Otra investigación que da cuenta de los procesos de inserción y de construcción identitaria de estos chicos y chicas, hijos/as de la migración latinoamericana de la última década, es el trabajo dirigido por Feixa (2006). Este estudio se centra en la manera cómo los jóvenes latinos re-crean su identidad en la sociedad de destino, reconfigurándola en función de lo que traen y de lo que encuentran, de las condiciones contextuales, pero

sobretudo a través de la creación de nuevas formas y prácticas culturales que les permitan apropiarse de los espacios del nuevo entorno y construir su sentido de pertenencia social y grupal. En este proceso de construcción identitaria es significativo como estos jóvenes, no sólo retoman la influencia de su familia, de la escuela/instituto, de otros jóvenes que encuentran en su entorno, sino que se movilizan alrededor de referentes y señas identitarias construidas en un espacio transnacional, retomando los rasgos distintivos y reivindicaciones de los jóvenes de origen latinoamericano en los Estados Unidos.

De acuerdo con este estudio, los relatos biográficos recopilados de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos que han vivido la experiencia de la migración tienen características muy similares, independientemente del país de donde proceden, del momento y de la edad de la migración: una fuerte añoranza del lugar de origen; una adolescencia vivida en familias transnacionales, al cuidado de abuelas y familiares; un sentimiento de destierro por una decisión de venir que ellos y ellas no han tomado; el re-encuentro con unos padres y madres prácticamente desconocidos y la llegada a un nuevo entorno, al cual deben ir conociendo e insertándose paulatinamente. Estos diferentes relatos biográficos integran una triple crisis: la propia crisis de la adolescencia, la de una familia transcontinental y el vacío de la migración. Las condiciones de superación o no superación de estas crisis condicionan el proceso de acogida y asentamiento de estos jóvenes.

Dentro del proceso de construcción identitaria de estos jóvenes, venidos por reagrupación en los últimos cinco años, con unas historias de vida atravesadas por situaciones y crisis similares, este estudio propone la emergencia de una nueva identidad “latina”. La cual se trata de un proceso de “etno-génesis”, es decir, de creación de nuevas fronteras identitarias. Por una parte, estas nuevas fronteras identitarias se apoyan en elementos pre-existentes (del color de la piel al idioma verbal y gestual, pasando por los gustos estéticos y musicales), y por otra parte suponen la apropiación simbólica de nuevos espacios de sociabilidad que emergen de la interacción en la sociedad de acogida y que tienen que ver con las redes de amistad, las situaciones de racismo a las que se ven expuestos y la definición de los lugares de diversión.

En cuanto a la visión de las familias, visión que complementa la de los adolescentes y jóvenes, en quienes se centra el estudio, uno de los aspectos que sobresale en la investigación reseñada, y que están muy en la línea de los hallazgos de las investigaciones de Pedone, es que independiente del país del que provienen y del tipo de familia concreta, existe una necesidad de efectuar renegociaciones en las relaciones familiares de género y de generación una vez que se ha reagrupado a sus hijos/as. Este re-encuentro se ve afectado por factores, como el tiempo de separación, las experiencias tanto de la madre como de los hijos/as durante la separación y las expectativas creadas. Otro de los temas recurrentes en las entrevistas, está relacionado con la pérdida de redes y su papel en el cuidado y educación de los hijos/as. Entre estas redes se nombra a la familia extensa, y a otros adultos como vecinos y amigos, con los cuales no se cuenta en la sociedad de destino.

En la sociedad de destino, estos cuidados y educación se centrarán casi exclusivamente, en la madre, quien no solamente no cuenta con el apoyo de las redes sociales creadas en origen, sino que además, ha de trabajar en condiciones de precariedad (pasar largas horas en su trabajo, con salarios bajos y sin derechos o permisos derivados de una contratación laboral), lo cual incide necesariamente en el proceso de acompañamiento y socialización de sus hijos/as.

3. MÉTODO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

3.1 CONDICIONES CONTEXTUALES

3.1.1 Migración latinoamericana en España

“La migración internacional fue, ha sido, está siendo y será, probablemente, un rasgo permanente de la historia de América Latina y el Caribe (ALC)” (Yépez del Castillo y Méndez, 2007, p. 53)

Como plantean Yépez del Castillo y Méndez, en sólo 6 años, España ha multiplicado por 7 el número de inmigrantes de ALC: de 200.000 en el año 2000 a 1.400.000 en el 2006. En su mayoría estos se han insertado en labores de servicio doméstico, agricultura, construcción y hostelería. En cuanto a los países de procedencia, entre los colectivos más numerosos figuran los de origen ecuatoriano, colombiano, boliviano, los que se suman a los peruanos, dominicanos y venezolanos llegados en los años 90. Por sectores de actividad, se desempeñan en la construcción, el servicio doméstico y servicios.

Una de las características de la migración reciente, proveniente de Latinoamérica, es su carácter económico, lo cual la diferencia de la emigración de los años 60 y 70, que se caracterizaba por su carácter eminentemente político, cuyos inmigrantes procedían de países con regímenes militares autoritarios, tal como plantean Yépez del Castillo y Méndez.

Podemos decir, que detrás de este carácter eminentemente económico atribuido al reciente flujo migratorio procedente de países latinoamericanos, existe una motivación más amplia por parte de las personas y familias que deciden emigrar. La búsqueda de mejores condiciones de vida, frente a la imposibilidad de los países de origen de ofrecer a sus ciudadanos la satisfacción de necesidades vitales como el trabajo, la salud, la vivienda, la educación y la seguridad, parece recoger mejor las expectativas y motivaciones de dichas personas. Este deterioro de las condiciones de vida se relaciona

con crisis políticas, económicas y sociales al interior de estos países, que no pueden desarticularse de la aplicación de unas políticas a escala mundial, que han contribuido a dismantelar el precario equilibrio en que se apoyaban en mayor o menor medida los países andinos y centroamericanos.

Esta migración de personas procedentes de países latinoamericanos a España, se ve favorecida por la existencia y consolidación de redes²¹, y por la construcción de imaginarios sociales, en los cuales un futuro más viable para sí mismos y para sus hijos/as se ve más allá de las fronteras nacionales²².

En este sentido, como plantean Yépez del Castillo y Méndez, el caso ecuatoriano constituye un ejemplo paradigmático. El fin de los años 90 marca la consolidación de la dinámica migratoria iniciada en los años 80, tanto hacia Estados Unidos como hacia España. La acentuación de la crisis política y económica que ha vivido este país a partir de 1998, así como la existencia de redes sociales previas, explica pues el porqué de la intensificación de los flujos migratorios a inicios del siglo XXI. El número de personas viviendo en hogares cuyo consumo era inferior al valor de la línea de pobreza aumentó del 34% en 1995 al 46% en 1998 y al 56% en 1999.

Según estos autores, otro conjunto de factores que van a incidir también en la decisión de emigrar a España, es la relación histórica, cultural, lingüística y religiosa que existe, y factores como la demanda de trabajo, las condiciones que ofrece la sociedad de destino y las políticas de regularización, aspectos que están atravesados por toda una construcción imaginaria, tal y como plantean Goycochea y Ramírez (2002).

²¹ Según Goycochea y Ramírez (2002), la existencia y consolidación de las redes sociales permite pensar la emergencia de espacios transnacionales desde los cuales se constituye el proceso migratorio. Esta existencia de redes sociales, y el intercambio y circulación de gente, bienes, dinero e información, más allá de las fronteras nacionales, provocan la presencia de nuevas formas de existencia social y por tanto de relaciones familiares y grupales.

²² De acuerdo con Goycochea y Ramírez, en el estudio de las migraciones, es importante considerar no sólo los elementos supuestamente objetivos -sean estos relacionados con la sociedad de origen (carencias estructurales), o con la sociedad de destino (demanda de trabajo)-, sino introducir el impacto que tiene lo que las personas imaginan y construyen en referencia a las condiciones que ofrece el nuevo entorno. Estas imágenes se basan en buena medida en los medios de comunicación y en los relatos de los que han emigrado y de su parentela.

En este flujo migratorio procedente de Latinoamérica, una característica que se observa y que lo diferencia de flujos procedentes de otros continentes –como el africano y asiático– es la marcada feminización en el inicio de la cadena migratoria. Aún así, con la reunificación familiar y por consiguiente con el aumento de población masculina –marido e hijos– este predominio parece equilibrarse. Esta feminización se vincula con la demanda de mano de obra doméstica debida por un lado a la incorporación de la mujer española al mercado de trabajo y por el otro, al envejecimiento de la población, asimismo con las redes sociales creadas, mayoritariamente de tipo femenino.

Si bien no podemos hablar de una uniformidad en las trayectorias de las personas y familias de origen latinoamericano, o de los latinoamericanos como un conjunto homogéneo, ya que existen variaciones, en función del país de origen, la clase socio-económica, la procedencia rural o urbana, las condiciones particulares de los proyectos migratorios, hay unos aspectos comunes que se corresponden con las políticas migratorias de los países receptores, en este caso de España, que pueden impactar los procesos de inserción y los mismos contextos de crianza y educación familiar y que vale la pena tener en cuenta.

Con respecto a la obtención de visados de residencia y trabajo, que son requeridos para los extranjeros no comunitarios, casi el total de la población inmigrada de origen latinoamericano, excepto un porcentaje minoritario que viene con visado de estudios y de residencia y trabajo, obtenidos en el país de origen, han venido a España como turistas. En el caso de todos los adultos participantes de la presente investigación, estos llegaron con “carta de invitación” y después de unos meses en territorio español, según las leyes de extranjería, ellos pasaron a ser inmigrantes “en situación administrativa irregular” o “*sin papeles*”, hasta el momento en que pudieran regularizar su situación, lo cual podía durar varios años. Esto les expuso a muchos de ellos/as a situaciones de explotación laboral y a prácticas discriminatorias.

No obstante, los participantes de la presente investigación, muy en consonancia con lo observado en el colectivo latinoamericano, durante este periodo, se acogieron más que otros grupos de inmigrantes a los procesos extraordinarios de regularización del año 2000

y del 2005, así como a los procesos conducentes a obtener la nacionalidad española. Un porcentaje menor, con más tiempo en destino, obtuvieron el permiso a través de un contrato laboral.

Otro aspecto que incide en los procesos de inserción y en las relaciones familiares son las dificultades para la reagrupación familiar, ya que esta depende en buena medida de si el país de origen en cuestión hace parte de la lista común de terceros países a cuyos nacionales se exige visado para entrar en los Estados miembros de la Comunidad Europea. De entre los participantes de la presente investigación, se exige visado a los nacionales de Colombia y Ecuador, a los primeros desde el año 2002 y a los últimos desde el 2003. A otros nacionales de países de Sudamérica a los que también se les exige visado es a los que proceden de Perú y Bolivia. Es de anotar que existe una gran dificultad para conseguir este visado así como para lograr la reagrupación por vías legales, debido a los requerimientos del Gobierno Civil, en materia de extranjería y de la Embajada Española en los respectivos países de origen.

Estas restricciones han influido negativamente en los procesos de reunificación familiar, por un lado, precipitando una reagrupación de "hecho" de los diferentes colectivos, principalmente del ecuatoriano, como una manera de anticiparse a la exigencia de visados, exigencia que retardaría más el re-encuentro con los hijos/as. Esto incidió en una reagrupación que se dio de manera acelerada y sin las condiciones necesarias de asentamiento por parte de los adultos de la familia (ver al respecto estudios de Pedone, 2003, 2004, 2005). Igualmente la dificultad para obtener el visado de turismo en los respectivos países de origen impide que las familias puedan tener mayor relación entre sí, pues las visitas e intercambios se restringen y se dan principalmente del país receptor al país de origen.

3.1.2 Migración latinoamericana en Cataluña

En cuanto a Cataluña, que es donde se centra nuestro estudio, una ola migratoria de gran importancia después de la segunda mitad del siglo XX, que ha contribuido a configurar la sociedad catalana actual es la procedente del interior de España –Andalucía, Galicia,

Aragón-. En cuanto a la llegada de personas extranjeras a Cataluña, esta migración puede ser catalogada de reciente, pudiendo rastrearse en los últimos 30 años. Inicialmente esta provenía principalmente de países africanos, entre los que destaca Marruecos, que sigue siendo el colectivo más numeroso en la actualidad.

En cuanto a la migración procedente de países de origen latinoamericano, que se corresponde con nuestra temática de estudio, esta ha sido más escalonada, y en un primer momento asociada con la situación de exilio político de personas y grupos familiares procedentes de Argentina y Chile principalmente.

En la última década, especialmente a partir de 1999 se puede rastrear una segunda ola migratoria, procedente de Latinoamérica, con predominio de motivaciones de tipo económico. Al igual de lo que sucede en el contexto español, también en Cataluña, es necesario destacar el fenómeno migratorio del colectivo ecuatoriano, ya que estadísticamente²³ paso a representar el segundo colectivo más numeroso en la provincia de Barcelona, después de Marruecos. Asimismo se observa un crecimiento acusado en otros colectivos como los procedentes de Colombia, Perú y Bolivia.

Concordante con el patrón observado en la migración latinoamericana a España, de los últimos años, es la madre quien viaja primero y le siguen los otros miembros de la familia. De acuerdo con el informe estadístico de la población extranjera en Barcelona de enero del 2006, el porcentaje de mujeres procedentes de Latinoamérica es mayor al de los hombres (un 56,6% de mujeres contra un 43,4% de hombres, en el caso de Centro América y un 54,3 % contra un 45, 7 % en el caso de Sur América)

Esta feminización se evidencia asimismo en los perfiles de los colectivos más numerosos en Barcelona. En la variable sexo podemos observar claramente que el número de mujeres es mayor al de hombres en los colectivos de Ecuador y Colombia, a partir del año

²³ Informes estadístics. La població estrangera a Barcelona. Departament d'Estadística. Gener 2006. Ajuntament de Barcelona.

2001, habiendo casi un 10% más de mujeres, distribuidas en su mayoría en las edades comprendidas entre los 25 y los 64 años.

Un elemento importante a considerar dentro del proceso de inclusión social de las personas inmigradas en Cataluña y que la diferencia entre otras características, de otras provincias de España, es la presencia de la lengua catalana y su definición como lengua oficial junto con el castellano, ante lo cual las familias procedentes de Latinoamérica, han de hacer el esfuerzo por obtener fluidez y manejo de la lengua, especialmente la generación de los hijos/as, como una forma de movilidad social e integración a la sociedad de destino²⁴.

Otros elementos contextuales los introducimos a lo largo de los análisis y presentación de resultados.

²⁴ En el proyecto educativo de la ciudad de Barcelona, plan de acción 2004-2007 (PEC-B, 04-07) y en lo referente a los planes educativos de entorno (PEE), la lengua catalana figura como un elemento imprescindible en la búsqueda de cohesión social.

3. 2 PARTICIPANTES

Con el fin de aproximarnos a la reorganización y negociación que se da al interior de los diferentes miembros de la familia inmigrada de origen latinoamericano, en cuanto a sus valores, concepciones del desarrollo y prácticas de socialización, de cara a su integración a las demandas de la sociedad de destino escogimos como participantes a padres, madres e hijos/as de origen latinoamericano, con proyectos migratorios en diferentes momentos de consolidación y a agentes externos que les hubieran acompañado en los procesos de asentamiento e inserción al nuevo entorno.

3.2.1 En cuanto a las familias

Si bien el trabajo de campo (observación participante, diario de campo y entrevistas) lo realice con los miembros de aproximadamente 15 familias, en los análisis nos centraremos en diez de ellas. Escogimos estas ya que cuentan con un mayor seguimiento en el tiempo y por la pertinencia y variedad de sus trayectorias para responder a los objetivos de esta investigación. Entre las características²⁵ tenidas en cuenta, en el momento de invitarlas a participar y de seleccionarlas para los análisis, podemos citar:

- *Que procedan de países de Centro y Sudamérica.* De acuerdo con las conclusiones del informe estadístico de población extranjera en Barcelona de enero del 2006²⁶. Ecuador es el colectivo más numeroso con 31.400 residentes,

²⁵ Es de anotar que este estudio, por su enfoque teórico y metodológico no parte de un muestreo estadísticamente significativo, no obstante, con el fin de obtener unas trayectorias vitales familiares que nos permitieran avanzar en la comprensión de la temática, propusimos unas condiciones previas a la selección de las familias. Estas fueron planteadas en función del informe estadístico de la población extranjera en Barcelona de enero del 2006. Creemos que estas condiciones (países de donde proceden, tiempo que llevan en la sociedad de destino, actividad laboral, el distrito en el que se han asentado, tipo de centro en donde se escolarizan sus hijos/as, entre otras) facilitarían el acercamiento a lo que podrían ser trayectorias posibles y típicas de familias procedentes de Latinoamérica, especialmente de los países andinos y América Central.

²⁶ Informes estadístics. La població estrangera a Barcelona. Departament d'Estadística. Gener 2006. Ajuntament de Barcelona.

que representa el 12% del total de extranjeros. Asimismo Colombia ocupa un puesto destacado entre el ranking de los colectivos extranjeros no comunitarios.

El grupo seleccionado de la presente investigación lo constituyen seis familias procedentes del Ecuador, dos de Colombia, una de Honduras y una de Venezuela. La sobre representación de familias de origen ecuatoriano se debe al hecho de que es el colectivo mas numeroso. En cuanto a las familias de Honduras y Venezuela, decidimos incluirlas ya que sus respectivas trayectorias y el tiempo que llevan en Barcelona, diez años la de Honduras y tres años la de Venezuela, nos permitía ampliar el rango de tiempo de llegada a la sociedad de destino y con ello, su impacto en la inserción y el establecimiento de redes.

En cuanto al sexo de los participantes, entrevisté un total de diez mujeres y dos hombres, madres y padres de las familias escogidas. Aún cuando la expectativa era entrevistar tanto a los padres como a las madres, sólo pude concretar el encuentro con dos de ellos. Con el resto no fue posible por diversos motivos: por sus horarios de trabajo, porque no vivían en la casa y era más difícil quedar con ellos o porque asumían que la madre era la persona idónea para hablar del proyecto migratorio y las prácticas educativas familiares.

- *Qué hayan llegado en la última década*, pese a que la mayor proporción de personas inmigradas de origen latinoamericano, principalmente de Ecuador y Colombia ha llegado en los últimos 5 años, específicamente entre los años 2001 y 2003, decidí entrevistar familias que hubieran llegado en la última década con el fin de conocer como se van dando los procesos de inserción y de continuidad y cambio a nivel educativo, en familias que llevan un poco más de tiempo viviendo en la sociedad de destino. En promedio los adultos de la familia han llegado a España hace seis años y sus hijos/as hace cuatro años.
- *Que residan en uno de los distritos o municipios en los cuales existen asentamientos importantes de población inmigrada de origen latinoamericano.* Basándonos en el informe referenciado y en función de los contactos disponibles,

escogimos los distritos de *Nou Barris*, *Horta-Guinardó* y *Sants–Montjuïc* y el municipio de *Santa Coloma de Gramenet*.

- *Que los padres y madres se desempeñen en oficios que corresponden a la denominada clase trabajadora* -obreros de construcción, operarios calificados, empleadas domésticas, cuidadoras, sector servicios-. Es de anotar que esta inserción laboral no necesariamente coincide con los estudios realizados por los participantes, pudiéndonos encontrar con variedad de niveles de escolaridad, que fluctúa desde estudios de la ESO hasta estudios superiores y universitarios²⁷.
- En cuanto al proceso de legalización en la sociedad de destino, procuramos que los participantes tuvieran diferentes tipos de estatuto legal o jurídico, desde no tener permiso de residencia y trabajo hasta haber obtenido la nacionalidad española. Esto con el fin de observar cómo incide esta condición en los procesos de inserción y de educación familiar.
- *Que tengan hijos o hijas entre los 11 y los 15 años*. Consideramos que esta franja de edad o momento evolutivo es de crucial importancia para el desarrollo, en tanto los chicos y chicas pueden demandar una mayor autonomía, un menor control de los padres y plantear opiniones divergentes respecto a su familia. En relación con la niñez, en estas edades se empiezan a hacer más evidentes las diferencias intergeneracionales, así como las diferencias en torno a la socialización de hombres y mujeres, por ejemplo, en lo que atañe al manejo de la libertad y al control de las salidas. Estas discrepancias propias del cambio de edad, pueden exacerbarse, si tomamos en cuenta que los chicos/as por sus relaciones con la escuela, con la calle, y con los medios de comunicación, viven en mayor medida el influjo de los valores, concepciones del desarrollo y prácticas educativas de la sociedad de destino, los cuales suelen ser diferentes a los de sus padres/madres.

²⁷ La no coincidencia entre el nivel de estudios realizados en origen y los empleos desarrollados en destino se debe en buena medida a la oferta de trabajo disponible, a las dificultades para homologar títulos de estudios universitarios realizados en el extranjero y a las restricciones establecidas en los permisos de trabajo, lo cual hace parte de las políticas de la sociedad receptora.

Adicionalmente, se trata de chicos y chicas que en términos generales pasaron más de la mitad de su vida en su pueblo o ciudad latinoamericana de origen y que por tanto tuvieron su socialización primaria según parámetros culturales muy diferentes a los de las instituciones educativas españolas. Esto implica que la llegada a España obligó a sus padres, madres y cuidadores a enfrentar nuevas exigencias de crianza, que pueden incluso entrar en contradicción con las pautas y prácticas previas y a los chicos/as a enfrentar retos y negociaciones en la construcción de su identidad, distintos a los que enfrentan sus pares, tanto los que permanecen en el país de origen como los que pertenecen a la sociedad de acogida.

En total participaron 18 adolescentes, hijos e hijas de las familias seleccionadas, 11 de los cuales son chicas y 7 son chicos. El promedio de edad actual es de 13 años y el promedio de edad de llegada a Barcelona es de 9 años. En cuanto al nivel de estudios, están matriculados entre sexto de primaria y cuarto de la ESO.

- *Que los hijos e hijas se escolaricen en escuelas de enseñanza pública.* Si bien también se incluye a alguna familia cuyos hijos/as se escolarizan en la escuela concertada –con fondos públicos y privados-, el mayor porcentaje de hijos e hijas de las familias entrevistadas estudia en el sector público, ya que de acuerdo con las estadísticas del *Departament d'Ensenyament* del 2003-2004, el 75,4% de población extranjera está matriculada en dicho sector²⁸.
- También tuvimos en cuenta que dentro del grupo seleccionado hubiese tanto familias con trayectorias exitosas²⁹ como familias que refirieran haber vivido o vivir

²⁸ Datos del informe sobre la población extranjera referenciado previamente.

²⁹ Por trayectorias exitosas entendemos aquellos recorridos en donde se evidencia la creación de redes sociales, comunitarias y culturales por parte de la familia, que le han permitido satisfacer necesidades básicas como: vivienda, salud, educación, trabajo, recreación, reconocimiento legal. De estas trayectorias exitosas podrán dar cuenta expertos y profesionales pertenecientes a asociaciones e instituciones que conozcan el recorrido de la familia. Es de aclarar, que no entendemos el éxito ligado a una condición aislada, como por ejemplo, haber accedido a la legalización de su situación o la nacionalidad española (aunque el elemento legal es fundamental), o por meros logros de tipo económico. Igualmente somos conscientes de que los procesos de asentamiento que viven las familias inmigradas procedente de Latinoamérica esta en proceso de consolidación, debido al lapso que llevan residiendo en España.

trayectorias no tan exitosas en sus procesos de asentamiento e inserción³⁰ Esto con el fin de identificar trayectorias de construcción de ideas, valores y estrategias que contribuyan a la inclusión social así como aquellos procesos que conducen a la marginación y exclusión de las familias.

- En cuanto a la configuración de las familias, incluimos diferentes formas de organización familiar: nuclear, re-constituida y separación conyugal. Al igual de lo que ocurre en la sociedad en su conjunto, las familias inmigradas se configuran y re-configuran, siguiendo tendencias similares a las observadas en la sociedad receptora.

Estas familias se han configurado o re-configurado tanto en la sociedad de origen como en la de destino. En las re-configuraciones de las familias debidas a la formación de una nueva pareja priman las uniones con personas del mismo país de origen, aún cuando estas se realicen en el lugar de destino (F1, F4, F8). No obstante, en una de ellas la pareja se ha formado de manera mixta, con una persona española.

Como resumen presentamos a continuación dos tablas que recogen los elementos anotados y que pretenden favorecer la identificación de los datos demográficos y descriptivos de los participantes de las familias: adultos y adolescentes.

³⁰ Estas familias se contactarían a través del proyecto de mediación intercultural en escuelas de la Asociación AMISI, en donde he trabajado como mediadora desde hace dos años, y a través de los servicios sociales ubicados en los distritos seleccionados.

Tesis Doctoral: Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona

# Flia	Nombre y rol	Lugar de origen	Llegada a BCN	Edad	Nivel de estudios	Trabajo actual/ tipo de contrato	Lugar donde residen	Documentación	Configuración familiar
1	Blanca(*) (madre) AF1(**)	Quito/ Ecuador	6 años	35	3º de la ESO (***)	Empleada supermercado (indefinido)	Nou Barris	Permiso de residencia y trabajo	Familia re-constituida
2	Lucia (madre) AF2	Baños de Ambato/ Ecuador	4 años	43	Licenciatura en Contaduría (incompleta)	Limpieza (por horas)	Horta - Guinardó	Permiso de residencia y trabajo	Familia nuclear
2	Carlos (padre) AM2	Baños de Ambato/ Ecuador	6 años	50	Licenciatura Ingeniería Civil	Operario calificado (indefinido)	Horta - Guinardó	Permiso de residencia y trabajo	Familia nuclear
3	Rocío (madre) AF3	Quito/ Ecuador	8 años	43	4º de la ESO auxiliar contable	Limpieza (por horas)	Nou Barris	Nacionalidad española	Separación conyugal.
4	Mariana (madre) AF4	Cali/ Colombia	8 años	38	Bachillerato	Auxiliar de Geriatria (temporal)	Sants - Montjuic	Permiso de residencia y trabajo	Familia re-constituida
5	Carmen (madre) AF5	San Cristóbal/ Venezuela	1 año	36	2º de la ESO	Limpieza (sin contrato)	Santa Coloma de Gramenet (municipio)	Sin permiso de residencia y trabajo	Familia nuclear
5	Pablo (padre) AM5	San Cristóbal/ Venezuela	3 años	42	Licenciatura Ingeniería Agrícola (incompleta)	Construcción y reparto de publicidad (sin contrato)	Santa Coloma de Gramenet	Sin permiso de residencia y trabajo	Familia nuclear
6	Nancy (madre) AF6	Tegucigalpa/ Honduras	10 años	45	Bachillerato y formación como maestra	Limpieza (temporal)	Nou Barris	Nacionalidad española	Familia nuclear
7	Olga (madre) AF7	Guayaquil/ Ecuador	7 años	35	Licenciatura en pedagogía	Dependiente de una tienda (indefinido)	Horta - Guinardó	Permiso de residencia y trabajo	Separación conyugal
8	Teresa (madre) AF8	Ibarra/ Ecuador	7 años	37	Licenciatura en Enfermería	Enfermera en un hospital (indefinido)	Horta - Guinardó	Nacionalidad española	Familia re-constituida

Tesis Doctoral: Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona

9	Diana (madre) AF9	Medellín/ Colombia	7 años	32	3º de la ESO	Limpieza (por horas)	Nou Barris	Nacionalidad española	Familia reconstituida
10	Ana (madre) AF10	Guayaquil/ Ecuador	6 años	34	4º de la ESO	Limpieza (temporal)	Santa Coloma de Gramenet	Permiso de residencia y trabajo	Familia nuclear

Tabla 3: Datos demográficos y descriptivos de los participantes adultos (madres y padres)

(*) Los nombres que aparecen no se corresponden con los nombres reales de los participantes. Decidimos poner nombres para personalizar los testimonios que se incluirán en el capítulo de análisis de resultados.

(**) Esta es la manera escogida para identificar a los participantes en el ATLAS/ti. La letra A se refiere a los adultos de la familia, la segunda letra se corresponde con el género de la persona entrevistada: F para mujer y M para hombre y el número se corresponde con la familia a la que pertenece.

(***) Pese a que los estudios suelen denominarse de distinta manera en las sociedades de origen y en la de destino, los estudios son equivalentes (primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura), por lo cual los aproximaremos a la manera de nominación utilizada en España. La ESO significa educación secundaria obligatoria.

# Familia	Nombre y rol	Lugar de procedencia	Edad cuando llegó a Barcelona	Edad actual	Número de hermanos (lugar que ocupa)	Nivel de estudios/ tipo de centro
1	Juan (hijo) HM1(*)	Quito/Ecuador	9	13	6 (4t)	2º de la ESO/ escuela pública
1	Rita (hija menor) HFm1	Quito/Ecuador	10	14	6 (3r)	2º de la ESO/ escuela pública
1	Gisela (hija mayor) HFM1	Quito/Ecuador	13	17(**)	6 (2do)	Terminó 4º de la ESO. Sigue curso formativo/ escuela pública
1	Andrés (hijo menor) HMm1	Quito/Ecuador	8	12	6 (5t)	6º de Primaria/escuela pública
2	Julián (hijo) HM2	Baños de Ambato/Ecuador	11	15	2 (1r)	4º de la ESO/ escuela pública
2	Vanessa (hija) HF2	Baños de Ambato/Ecuador	9	13	2 (2do)	2º de la ESO/ escuela pública
3	Harold (hijo) HM3	Quito/Ecuador	7	13	4 (3r)	1º de la ESO/ escuela pública

3	Felipe (hijo menor) HMm3	Quito/Ecuador	6	12	4 (4t)	Sexto de primaria/ escuela pública
4	Sebastián (hijo) HM4	Cali/Colombia	9	15	2 (1r)	4º de la ESO/escuela concertada
4	Adriana (hija) HF4	Cali/Colombia	5	11	2 (2do)	6º de primaria/escuela concertada
5	Lorena (hija) HFm5	San Cristóbal/ Venezuela	13	14	3 (2do)	2º de la ESO/ escuela pública
5	Rosa (hija) HFM5	San Cristóbal/ Venezuela	14	15	3 (1r)	3º de la ESO/ escuela pública
6	Nidia (hija) HF6	Tegucigalpa/Ho nduras	5	14	4 (3r)	2º de la ESO/ escuela pública
7	Yuly (hija) HF7	Guayaquil/Ecu ador	8	15	Única hija	3º de la ESO/ escuela pública
8	Amanda (hija) HF8	Ibarra/Ecuador	13	14	3 (1r)	2º de la ESO/escuela concertada
8	Miguel (hijo) HM8	Ibarra/Ecuador	11	12	3 (2do)	1º de la ESO/escuela concertada
9	Sandra (hija) HF9	Medellín/Colom bia	6	11	3 (1r)	6º de Primaria/ escuela pública
10	Mónica (hija) HF10	Guayaquil/Ecu ador	8	13	3 (3r)	2º de la ESO/ escuela pública

Tabla 4. Datos demográficos de los participantes adolescentes

(*) Esta es la manera escogida para identificar a los participantes en el ATLAS/ti. La letra H se refiere a los hijos/as adolescentes de la familia, la segunda letra se corresponde con el género de la persona entrevistada: F para mujer y M para hombre y el número se corresponde con la familia a la que pertenece. En el caso en que hay dos hermanos del mismo género, los diferenciamos por el lugar que ocupa entre sus hermanos (si es el mayor llevará la letra M y si es el menor la letra m en minúscula).

(**) Pese a que esta chica tiene 17 años, y el presente estudio se centra en los hijos/as, de entre los 10 y 15 años, la hemos incluido debido a la riqueza y pertinencia que tienen sus testimonios para entender los procesos de socialización al interior de las familias inmigradas.

3.2. 2 En cuanto a los agentes externos

Con el fin de indagar en las acciones que se emprenden en la sociedad de destino para responder a las demandas y necesidades psico-sociales y educativas de las familias inmigradas y los procesos que observan en estas de cara a su asentamiento e inserción, entrevistamos un total de 15 personas que se desempeñan en instituciones educativas, servicios sociales y asociaciones, y que han acompañado de manera cercana a padres, madres e hijos/as de origen latinoamericano.

De los 15 entrevistados, ocho son mujeres y siete son hombres. Seis de ellos pertenecen a asociaciones e instituciones con proyectos especiales para favorecer la acogida e inserción de personas de origen inmigrado, dos de ellos de orientación religiosa, cinco pertenecen al sector educativo (escuela, instituto, casal de tiempo libre) y los otros cuatro pertenecen a servicios o entidades dirigidos a toda la comunidad, pero que también los tienen como usuarios (servicios sociales, salud mental, asociación de vecinos y servicio de mediación intercultural)

En cuanto al lugar donde los agentes externos desarrollan su función, procuramos que se desempeñaran en los distintos asentamientos (distritos, municipios) en donde residen los miembros de las familias participantes, no obstante, la mitad de los entrevistados se desempeñan en el distrito de *Nou Barris*. Esto debido a que los contactos realizados en la primera fase del estudio, nos permitieron realizar un trabajo más continuado en dos de los barrios de este distrito y por tanto conocer personalmente a los diferentes agentes sociales que han acompañado a las familias inmigradas en sus procesos de inserción, lo cual facilitó su participación.

Un resumen de los datos identificativos de los agentes externos entrevistados se puede ver en la siguiente tabla:

Identificación en el atlas/ti	Datos identificativos
EM1 (*)	Líder de asociaciones de inmigrantes y asilados políticos. Abogado de origen colombiano. Lleva 7 años en España, 2 de ellos en Cataluña. Es padre de dos chicos y una chica de entre 12 y 23 años (**)
EF2	Líder de una Red de entidades de trabajo con inmigrantes de <i>Nou Barris</i> . Lleva 6 años en dicha entidad.
EF3	Jefe de estudios de una escuela perteneciente a <i>Nou Barris</i> . Un 20% de los estudiantes son de origen latinoamericano.
EM4	Asistente Social de Servicios Sociales, en el Distrito de <i>Nou Barris</i> . Anteriormente laboraba en el Distrito de <i>Horta - Guinardó</i>
EF5	Mediadora intercultural y asesora en temas de extranjería en diferentes distritos de Barcelona. Abogada de origen hondureño. Lleva 7 años en Barcelona. Es madre de 3 hijos, de entre 9 y 20 años.
EF6	Responsable proyecto de inmigración y convivencia en el Distrito de <i>Horta – Guinardó</i> . Antropóloga de origen colombiano. Lleva 6 años en Barcelona y 3 al frente de este proyecto.
EF7	Responsable de acogida y asesoría a personas inmigradas en el Distrito de <i>Nou Barris</i> . Lleva 10 años trabajando con inmigrantes en diferentes ciudades de España. Religiosa.
EF8	Líder de Asociación de Vecinos en el Distrito de <i>Nou Barris</i> .
EM9	Educador de tiempo libre de un Casal del Distrito de <i>Nou Barris</i> . Lleva 10 años desempeñando esta función.
EM10	Psicólogo, trabaja con población inmigrada en el área metropolitana de Barcelona.. Es de origen marroquí.
EF11	Responsable del despacho parroquial de un barrio del Distrito de <i>Nou Barris</i> , atiende las necesidades tanto de personas autóctonas como inmigradas.
EM12	Profesor de grado 6º de una escuela primaria del distrito de <i>Nou Barris</i> . Un 20% de los estudiantes son de origen latinoamericano.
EM13	Profesional de la comunicación en la Federación de Asociaciones Latinas en Cataluña. Llevan a cabo una serie de proyectos para apoyar la inserción de la población de origen latinoamericano. Argentino.
EM14	Director de un instituto de la zona centro, con un 25 % de alumnado inmigrante, procedente de Latinoamérica.
EF15	Profesora del aula de acogida de un Instituto de la zona centro. Con un 25 % de alumnado inmigrante, procedente de Latinoamérica.

Tabla 5: Datos identificativos de los agentes externos entrevistados

(*) Esta es la manera escogida para identificar a los participantes en el ATLAS/ti. La letra E se refiere a los entrevistados externos, la segunda letra se corresponde con el género de la persona entrevistada: F para mujer y M para hombre y el número se corresponde con el número de participante.

(**) En algunos de los profesionales entrevistados es fundamental resaltar su origen inmigrado y el que tengan hijos/as, ya que estos elementos nos permiten contextualizar sus discursos y reflexiones en torno a la sociedad de acogida y a la de origen. En este estudio estos entrevistados están en una posición privilegiada en cuanto a la comprensión de la temática que nos ocupa, por estar entre “dos mundos”.

3.3 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO ETNOGRÁFICO

Una vez contábamos con una primera aproximación a la situación de las familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona, lograda a través de una revisión bibliográfica preliminar de la temática y de las entrevistas realizadas a personas de la sociedad de destino, encargadas de la acogida y acompañamiento de estas familias³¹, delimitamos un problema y unos objetivos de investigación así como un método y unas técnicas de recolección y análisis de datos.

Dado que lo que nos interesaba era acercarnos al sentido o significado que tiene para los diferentes miembros de la familia –padres, madres e hijos/as- el haber emigrado y cómo ellos/as se las estaban arreglando en el nuevo entorno para apropiarse de los valores, concepciones del desarrollo y prácticas de socialización del país de destino, sin perder lo que habían traído de sus países de origen, decidimos que la mejor forma de acercamiento consistía en realizar un trabajo de tipo etnográfico.

La observación participante y el diario de campo fueron piezas clave del trabajo etnográfico. Estas acciones las iniciamos una vez delimitada la temática del estudio y los posibles distritos o lugares donde había asentamientos importantes de familias inmigradas de origen latinoamericano y donde además teníamos contactos, que nos pudieran facilitar el acercamiento a las familias. En las notas de campo inicialmente se recogía información general del contexto, algunas entrevistas informales y las reflexiones en torno a cómo se iba dando el proceso de investigación y los pasos convenientes a seguir. Estas se complementaron posteriormente con las observaciones realizadas a las familias participantes, una vez contábamos con la aceptación de estas para participar en la investigación.

³¹ Ver ficha técnica de la entrevista de identificación de necesidades psico-sociales y educativas en familias inmigradas de Latinoamérica, en el anexo 2.

Las otras técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad y la semi-estructurada. Las entrevistas aumentan nuestro conocimiento del grupo o de las personas que nos interesan, a partir de un contacto más directo e íntimo entre el investigador y los informantes, lo cual permite profundizar en la comprensión de los motivos, las actitudes, las percepciones y las valoraciones de la gente (Pujadas, Comas d'Argemir y Roca, 2004).

Escogimos las entrevistas en profundidad y las semi-estructuradas, ya que estas nos permitían tanto partir de una guía, como seguir el pensamiento de nuestros participantes, y de esta manera acercarnos a la manera como los participantes se situaban frente al proceso migratorio y las prácticas educativas familiares.

Así mismo, Pujadas, Comas d'Argemir y Roca resaltan la importancia de la triangulación o combinación en una investigación de diferentes métodos o fuentes de datos –notas de campo, entrevistas, documentos escritos, etc- con el objetivo de someter a control recíproco los relatos de diferentes informantes y lograr una comprensión más profunda y clara del escenario y los participantes.

Para hacer la triangulación, en nuestro estudio escogimos tres tipos de participantes: los padres y madres, los hijos e hijas y los agentes externos de la sociedad de acogida. Igualmente escogimos métodos distintos de recolección de la información: la observación participante y diario de campo, la entrevista en profundidad y la entrevista semi-estructurada.

A continuación presentamos la tabla 6 que resume el procedimiento de recogida de datos:

MÉTODO	ETNOGRÁFICO
TÉCNICAS	- Observación participante y diario de campo - Entrevista en profundidad (padres y madres) - Entrevista semi-estructurada (adolescentes y agentes externos)
PARÁMETROS (características) • Observaciones y entrevistas en el contexto natural de los participantes • Situación no manipulada. No se crean situaciones extrañas a la cotidianidad de la familia ni se interfiere en el comportamiento habitual de sus miembros. • Observación participante y diario de campo con anotaciones relevantes al problema de investigación • Entrevistas con registro sistemático mediante grabación audio-digital con transcripción literal (datos cualitativos)	TRIANGULACIÓN 1. Al seleccionar tres tipologías de participantes: padres y madres, hijos e hijas de entre 11 y 15 años y agentes externos. 2. Al seleccionar distintas técnicas de recolección de información: Observación participante y diario de campo, entrevista en profundidad, entrevista semi-estructurada TEMPORALIDAD (mayo de 2006 a julio 2007) Longitudinal: Nos propusimos estudiar la acomodación y reorganización de los diferentes miembros de la familia emigrada, en cuanto a los valores, concepciones del desarrollo y prácticas educativas, frente a las demandas que les plantea el nuevo entorno. Esto en diferentes momentos.

Tabla 6: Proceso de recolección de datos

3.4 DISEÑO DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Escogimos 3 técnicas enmarcadas dentro de un trabajo de campo de tipo etnográfico:

- **Observación participante y diario de campo.**
- **Entrevistas en profundidad (padres y madres)**
- **Entrevistas semi-estructuradas a los hijos e hijas, de entre 11 y 15 años, y a los agentes externos de la sociedad de destino.**

3.4.1 Observación participante y diario de campo

Las observaciones que nos propusimos realizar tendrían un carácter libre, sin ser estructuradas de antemano a partir de una teoría dada. Sería susceptible de observación y registro lo que considerábamos importante para entender el contexto en que se desenvuelven los/as participantes, las acciones que realizan los diferentes miembros de la familia y que pueden catalogarse dentro de los procesos de crianza y educación, así como las ideas y reflexiones que surgían en torno al proceso y a la temática de investigación. Lo que buscábamos a través de estas observaciones no estructuradas era mantener una relación de presencia y continuidad para los/as participantes y el acercamiento a información relevante para entender y complementar la información obtenida a través de las otras técnicas utilizadas.

Tal como explicábamos en el marco teórico-referencial, los modelos culturales y las prácticas educativas derivadas de estos, tienen un componente implícito que los caracteriza y les hace poco susceptibles de ser estudiados a través de cuestionarios o entrevistas directivas, además de que están en estrecha relación con un contexto eco-cultural que les da sentido. Por esto, también consideramos importante acompañar las entrevistas en profundidad y semi-estructuradas que constituyen la principal técnica de recogida de datos de esta investigación, con la observación participante, ya que nos

permitía, con el consentimiento de los participantes, adentrarnos en su cotidianidad y en las rutinas en que se comprometían.

La observación puede hacerse desde la implicación o no del observador. En esta investigación partimos, desde un inicio de la concepción de que la observación participante era la técnica más adecuada para lograr el acercamiento con el grupo de participantes seleccionado y con la manera como ellos/as significaban y vivían la realidad estudiada.

Las observaciones se registrarían en un diario de campo, en forma narrativa-descriptiva, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Fecha
- Participantes o personas que hacen parte en la observación
- Lugar donde se realiza la observación
- Actividad o situación observada
- Anotaciones y/o reflexiones

3.4.2 Entrevista en profundidad (padres y madres)

Escogimos la entrevista en profundidad con los adultos de la familia, en tanto lo que nos interesaba era construir un relato³² o narrativa familiar en donde quedara reflejada la historia de socialización vivida por los padres y madres en la sociedad de origen, el proyecto migratorio y los procesos de cambio vividos en la sociedad de destino, en relación con las pautas educativas familiares.

³² El relato de vida es un subgénero de la historia de vida, menos amplio y completo. En este se trazan los rasgos más destacados atendiendo a los aspectos que más interés tienen para el investigador (Arjona y Checa, 1998). Aurégan (2001) considera que los relatos de vida permiten mostrar una cultura desde adentro, a partir de la vivencia de uno de sus miembros, restituyendo así al documento etnográfico la carne de la que el positivismo le había despojado al mostrar una cultura vista desde afuera por un observador autorizado.

Si bien contábamos con una guía de preguntas, que en un momento dado podía movilizar la reflexión y narración de los/as participantes, nos interesaba acercarnos lo máximo posible a la percepción y construcción que estos/as hacían del proceso migratorio y de la continuidad o ruptura en los modelos educativos con que estaban criando a sus hijos/as en el nuevo entorno, dando prioridad a las temáticas, preocupaciones y reflexiones que ellos/as nos propusieran, y que podían o no coincidir con lo que habíamos pensado que era importante de acuerdo con la revisión bibliográfica efectuada.

Puesto que este estudio se centra en mayor medida en los informantes adultos de la familia (padres y madres), escogimos una técnica que permitiera mayor apertura y profundidad en los temas tratados, pero que a la vez nos hiciera posible la comparación.

Para lograr que los participantes contarán de manera abierta lo que les había significado la emigración en su proyecto de vida personal y familiar, se les planteó una primera pregunta general: ¿cuáles son los aspectos positivos y negativos de haber emigrado con su familia? a partir de la cual esperábamos que se desencadenara en los participantes un relato o construcción narrativa, que tomaba como punto de partida los motivos del viaje migratorio, las vicisitudes de éste, la llegada a la sociedad de destino, la venida de los hijos/as. Posteriormente se les harían preguntas en relación a esta primera construcción narrativa.

En los próximos encuentros, una primera fuente que permitiría continuar la indagación con los participantes surgía de la lectura de las transcripciones de lo relatado por ellos en cada sesión. A través de esta lectura se identificarían los aspectos que requerían de una ampliación por parte de ellos/as en el siguiente encuentro y que nos permitirían irnos acercarnos a la manera como se situaban frente a la temática estudiada.

Otra fuente que nos permitiría continuar la indagación, sería la utilización de preguntas que se conectarán con los tópicos que se esperaba cubrir en la investigación y que aparecen en la tabla 7. Las preguntas funcionarían más como guías, cuidando de que los encuentros no se convirtieran en entrevistas estructuradas con un cuestionario fijo a resolver.

Los tópicos o categorías de la entrevista fueron propuestos de acuerdo a la revisión bibliográfica preliminar. Se plantearon cuatro categorías, dos de ellas vinculadas con el proceso migratorio, con la re-construcción de las redes sociales y con la inserción en la nueva sociedad, y las otras dos, más vinculadas con los procesos educativos familiares, tanto los vividos por los propios padres/madres en sus respectivos países de origen, como aquellos que orientan las prácticas con sus hijos/as en la actualidad.

Con estas cuatro categorías pretendíamos dar cuenta, por un lado, de los factores contextuales, que están determinados por la transición ecológica que implica la migración, y por el otro de los valores, concepciones del desarrollo y prácticas que estructuran la rutina familiar y las negociaciones que en ella se presentan, y que tal como lo vimos en el marco conceptual no se pueden mirar aisladamente, si queremos entender cómo se están dando los procesos de acomodación y re-organización en las familias inmigradas, de origen latinoamericano en Barcelona.

Las categorías o bloques temáticos son:

1. Proyecto migratorio e inserción en la sociedad de destino
2. Redes sociales
3. Valores, concepciones de desarrollo y prácticas educativas familiares
4. Educación y crianza de las figuras parentales en la sociedad de origen

En la siguiente tabla, presentamos las pautas para la entrevista con las figuras parentales, con sus categorías e indicadores correspondientes:

BLOQUES TEMATICOS (categorías)	ITEMS TEMATICOS (indicadores)
Datos personales	Campo para detectar la edad, el país de dónde proceden, el tiempo que llevan en Barcelona, el lugar dónde residen, el nivel de estudios, la actividad laboral actual y el tipo de contratación, si tienen o no permiso de residencia y trabajo y el número de hijos que tienen, sus edades y estudios.
Proyecto migratorio e inserción en la sociedad de destino	Se incluyen aquellas preguntas que atañen al proyecto migratorio y a las fases de asentamiento e inserción en el nuevo entorno: motivos por los que vinieron, por qué escogieron este destino, quién viajó primero, quién después, cómo y cuándo se hizo la traida de los niños, edad que tenían, situaciones que enfrentaron en un comienzo, cómo hacían para trabajar y cuidar a los hijos, quién les colaboraba, experiencias positivas y negativas (vividas con las instituciones de la sociedad de destino), impacto de la regularización o no de los papeles, a qué aspectos les ha costado más adaptarse como personas y como familia, aspectos favorables que encuentran en la sociedad de destino, si se han sentido o no discriminados por ser extranjeros (situaciones, si han tenido necesidad de proteger a sus hijos de algún tipo de discriminación), lo que añoran del país de origen, lo que entienden por integración al país de destino, actitud frente al aprendizaje de la lengua catalana, expectativas de regresar al país, situaciones que les hace pensar en regresar al país o en que sus hijos regresen.
Redes sociales	Incluye aquellas preguntas que atañen a la reconstrucción de las redes por parte de los diferentes miembros de la familia, tanto lo que concierne a las personas que permanecen en la sociedad de origen como aquellas de la sociedad de destino: con qué personas que permanecen en el país de origen se comunican, cada cuánto se ven, si se han visitado, asociaciones a las que han pertenecido o pertenecen, participación dentro de estas, redes sociales que mantienen en la sociedad de destino (de dónde son las personas que frecuentan, si las conocían desde antes o las han conocido acá, si frecuentan personas autóctonas o de otras nacionalidades, por qué medio las conocen –escuela, el trabajo, el vecindario-), tipo de apoyo que reciben de estas personas (pertenecientes a las diferentes redes que han formado).

Valores, concepciones de desarrollo y prácticas educativas familiares	Estas preguntas recogen los valores, las concepciones del desarrollo y las prácticas de crianza cotidianas de las figuras parentales así como las estrategias surgidas por la adaptación a las condiciones de la sociedad de destino: valores o ideales que les inculcan a sus hijos, valores que no quisieran perder por el hecho de estar en un nuevo entorno, comportamientos o valores en los que están en discrepancia con la sociedad de destino, estrategias relacionadas con lo cotidiano (distribución de las tareas domésticas y cuidado de los hijos, implicación del padre, ayuda doméstica por parte de sus hijos e hijas), prácticas relacionadas con la corrección y el manejo de la autoridad, permisos que les dan a sus hijos, estrategias relacionadas con la escuela (implicación del padre, la madre, hermanos mayores u otros miembros de la familia en los deberes escolares y actividades de la escuela), educación a sus hijos de acuerdo al género, valoración de la escolaridad que reciben sus hijos en el nuevo entorno, cambios en actividades familiares compartidas con respecto a lo que típicamente hacen las familias en su país de origen: ej participar en actividades culturales, disponer de sitios de recreación y deportes ofrecidos por el Ayuntamiento, uso de bibliotecas, centros de cuidado para niños, otros, expectativas en torno en la educación escolar de los hijos, expectativas en torno al futuro de sus hijos, actividades de recreación y ocio cotidianas y de fin de semana (participación de los padres y los hijos en ambas), participación de sus hijos en los casales de tiempo libre y actividades de refuerzo escolar. Actitud frente a la función que cumplen estos de cara a la educación de sus hijos), conciliación del trabajo con el cuidado y educación de sus hijos.
---	---

Tabla 7: Pautas de la entrevista con los padres y madres

3.4.3 Entrevista semi-estructurada (adolescentes y agentes externos)

Las entrevistas con los chicos y chicas y las personas de la sociedad de destino tendrían el formato de la entrevista semi-estructurada, dirigida o focalizada. La cual aunque es abierta y permite seguir el pensamiento del entrevistado, parte de una guía o protocolo de entrevista, que se intenta aplicar de manera regular a los diferentes participantes.

De acuerdo con la definición que nos ofrecen Pujadas, Comas d'Argemir y Roca, 2004, estas entrevistas comparten con las no-estructuradas el carácter abierto de las preguntas y la profundidad con que se abordan los diferentes temas tratados, pero son

especialmente útiles cuando solo disponemos de una oportunidad para entrevistar al informante, lo cual era el caso con los adolescentes y con los agentes externos de la sociedad de destino. Hemos de decir también, que la información recogida en estas entrevistas tendría como fin principal el de complementar y triangular la información recogida con las figuras parentales, quienes se constituyen en los principales informantes de esta investigación.

Con el fin de obtener el máximo provecho en una única entrevista, propusimos unas categorías muy similares a las de la guía de entrevista con las figuras parentales, las cuales variaban de acuerdo al momento evolutivo de los entrevistados y al hecho de ser parte de la familia o agente externo.

- Categorías e ítems temáticos de las entrevistas con los/as adolescentes:

Los tópicos o categorías de la entrevista con los/as adolescentes fueron similares a los propuestos para las figuras parentales, introduciendo la categoría referente a la escuela e instituto, ya que de acuerdo al momento evolutivo que viven los chicos/as, es un escenario fundamental, para entender los procesos de inserción, de construcción de redes sociales y de apropiación de nuevos valores, concepciones y prácticas por parte de estos/as. Se descarta la categoría: educación y crianza de las figuras parentales en la sociedad de origen, pues nos interesa básicamente la percepción que los padres y madres han tenido de la educación recibida. Asimismo las preguntas varían para adecuarse a los intereses de los/as adolescentes.

Las categorías o bloques temáticos son:

1. Proyecto migratorio e inserción en la sociedad de destino
2. La escuela y el instituto
3. Redes sociales
4. Valores, concepciones de desarrollo y prácticas educativas familiares

En la siguiente tabla presentamos las pautas de la entrevista con adolescentes:

BLOQUES TEMATICOS (categorías)	ITEMS TEMATICOS (indicadores)
Datos personales	Campo para detectar la edad, el tiempo que lleva en Barcelona, el nivel de estudios y el número de hermanos/as y el lugar que ocupa.
Proyecto migratorio e inserción en la sociedad de destino	Comporta aquellas preguntas que atañen al proyecto migratorio de sus padres y la manera como ellos/as se han incluido o no dentro de este, así mismo las situaciones relacionadas con las fases de asentamiento e inserción: motivos por los que vinieron sus padres, cuando llegaron ellos/as a la sociedad de destino, edad que tenían, expectativas que tenían antes de viajar al nuevo entorno, situaciones que enfrentaron en un comienzo, aspectos positivos y negativos de haber emigrado, actitudes de aceptación o discriminación que hayan experimentado tanto en la escuela como fuera de ella, debido a su origen extranjero, qué añoran del país de origen, qué entienden por integrarse al país de destino, actitud frente al aprendizaje de la lengua catalana, expectativas de regresar al país de origen.
La escuela y el instituto	Incluye aquellas preguntas relacionadas con la escuela o instituto como escenario de acogida y de integración para los adolescentes desde que llegaron al nuevo entorno: situaciones que vivieron los primeros días que llegaron a la escuela, acogida o no que tuvieron por parte de sus compañeros/as y profesores/as, relación con profesores/as, relación con compañeros/as, valor que le dan al estudio, actitud frente a las calificaciones, actitud que perciben en sus padres en relación con el estudio, si sus padres o madres participan en las actividades escolares, diferencias y semejanzas entre la escuela catalana y la de sus países de origen, actividades extraescolares en las que participa o ha participado, valoración de éstas.
Redes sociales	Incluye aquellas preguntas que atañen a la reconstrucción de las redes por parte de los adolescentes, tanto lo que concierne a las personas que permanecen en la sociedad de origen como aquellas de la sociedad de destino: con qué personas que permanecen en el país de origen se comunican, cada cuánto se ven, si se han visitado, amigos/as que tienen, de dónde son sus amigos/as, dónde los han conocido, actividades que realizan juntos, frecuencia con que se ven, si tienen o no amigos/as en el barrio.

Valores, concepciones del desarrollo y prácticas educativas familiares	Estas preguntas recogen los valores, las concepciones del desarrollo y las prácticas de crianza cotidianas en que sus familias los implican y aquellas que ellos/as van asimilando por influjo de la sociedad de destino: valores que les inculcan o les han inculcado sus padres y madres, comunicación que tienen con estos/as, situaciones en las que han tenido diferencias con su familia, responsabilidades que tienen asignadas en la casa, permisos que les dan sus padres y madres, manera como los sancionan o corrigen cuando han hecho algo en lo que sus padres no están de acuerdo, metas o proyectos que tienen respecto al futuro, actividades de recreación y ocio cotidianas y de fin de semana (participación de los padres y los hijos/as en ambas), participación en los casales de tiempo libre.
--	---

Tabla 8: Pautas de la entrevista con los adolescentes

- Categorías e ítems temáticos de las entrevistas con los agentes externos:

Los tópicos o categorías de la entrevista con los agentes externos buscaban conocer la percepción que estos tenían sobre los procesos de asentamiento e inserción de las familias inmigradas y respecto a los patrones educativos familiares que se daban al interior de éstas. Esto en función del acompañamiento que venían haciendo, desde los diferentes servicios o instituciones en que estaban inscritos. Las categorías son similares a las de las entrevistas de los miembros de la familia.

Las categorías o bloques temáticos son:

1. Asentamiento e inserción en la sociedad de destino Redes sociales
2. Valores, concepciones del desarrollo y prácticas educativas familiares

En la siguiente tabla presentamos las pautas de la entrevista con los agentes externos:

BLOQUES TEMATICOS (categorías)	ITEMS TEMATICOS (indicadores)
Datos de identificación	Campo para detectar el trabajo o labor que desempeña con los miembros de las familias inmigradas de Latinoamérica, tiempo que lleva desempeñando su función, específicamente la relacionada con el colectivo de inmigrados, profesión y país de procedencia (si es extranjero).
Asentamiento e inserción en la sociedad de destino	Se incluyen aquellas preguntas que evidencian su percepción de lo que han sido los procesos de asentamiento e inserción de las familias inmigradas de origen latinoamericano en la sociedad de destino, y específicamente en el servicio particular que atiende (ya sea escuela, casal de tiempo libre, servicios sociales o asociaciones): situaciones que enfrentaron las familias en un comienzo, necesidades que evidenció la familia y que requirieron el apoyo de la sociedad de destino, cómo se daba o se da la comunicación entre las figuras parentales y las personas de la sociedad de destino (particularmente en el servicio que atiende), impacto de la regularización o no de los papeles, a qué aspectos consideran que les cuesta más adaptarse como personas y familia, logros interesantes en las familias inmigradas, aspectos que los padres y madres han retomado en sus vidas, de la sociedad de destino, actitud que perciben por parte de las familias inmigradas frente al aprendizaje de la lengua catalana, diferencias según nivel de escolaridad de las figuras parentales, qué entienden por integración de las familias inmigradas a la sociedad de acogida, redes que han formado padres, madres e hijos, y participación en los diferentes medios en que se desenvuelven, qué necesidades observan en los chicos y chicas de familias inmigradas de estas edades (de 11 a 15 años), qué retos les ha implicado a nivel del servicio que brindan (educativo, tiempo libre, comunitario) la llegada y asentamiento de familias inmigradas, situaciones de racismo o prácticas discriminatorias hacia los inmigrados de origen latinoamericano, desde el punto de vista de los agentes externos.

Valores, concepciones del desarrollo y prácticas educativas familiares	Se incluyen aquellas preguntas que permitan acercarnos a las características de las familias latinoamericanas en cuanto a sus valores, concepciones del desarrollo y prácticas de crianza y los puntos donde se evidencian discrepancias entre aquellos y los de la sociedad de destino: problemas específicos que han identificado en las familias y estrategias que han utilizado para enfrentarlos (citar situaciones problemáticas y la evolución de éstas), temas en los cuales han visto mayores diferencias entre los inmigrados y los catalanes del mismo nivel social, temas en los cuáles han observado mayores diferencias entre los inmigrados de origen latinoamericano y aquellos pertenecientes a otros orígenes (en lo que a pautas de crianza se refiere), situaciones en dónde se han dado diferencias entre la manera cómo la familia percibe las cosas y cómo las percibe el servicio en donde trabaja el entrevistado, cómo lo resolvieron, pautas educativas en función del género, en comparación con la manera mayoritaria observada en el país de destino, aspectos que ha retomado la familia de la sociedad de destino, en torno a la socialización de sus hijos, cambios observados en las prácticas de socialización de la familia, integración y participación de los chicos y chicas y las familias en el servicio que atienden (escuela, servicios sociales, red asociativa, casales de tiempo libre), aspectos que han observado en los progenitores, respecto a la crianza de sus hijos, en función del género.
--	--

Tabla 9: Pautas de la entrevista con los agentes externos

3.5 APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS E INCIDENCIAS

La información se recolectó entre mayo de 2006 y julio de 2007. Previo a esto, ya se había realizado un primer contacto con personas clave de la sociedad de destino y con algunas familias. Estos primeros contactos fueron retomados una vez se inició el trabajo de campo.

3.5.1 Observación participante y diario de campo

El material obtenido de la observación participante es el resultante de la unión de diversas fuentes de datos procedentes de entrevistas informales con los diferentes miembros de la familia y con las personas clave de la sociedad de destino, comentarios de estos, observaciones de situaciones e interacciones ocurridas en las casas, mientras realizaba las entrevistas o hacía una visita y observaciones en lugares distintos a la casa (casal de verano, centro comunitario).

Las observaciones se iniciaron con una inmersión en los contextos naturales en donde vivían las familias participantes, observaciones que se fueron acotando al ambiente familiar y a las familias seleccionadas, una vez contábamos con su consentimiento para participar de la investigación. Hemos de anotar que las observaciones no siempre eran registradas, sino que se realizaban registros puntuales de aquella información que nos parecía relevante y que podía aportarnos a la comprensión de la problemática estudiada, ya fuera referente al grupo de participantes o al proceso de investigación.

El diario de campo se escribió en una forma *narrativo-descriptiva*, en la que los hechos y situaciones observadas aparecen relatados junto con las reflexiones e impresiones sobre la situación. De todo el conjunto de registros del diario de campo, fueron seleccionados para el análisis cualitativo, aquellos que estuvieran referidos a prácticas educativas y

situaciones contextuales de las familias participantes, que nos aportaran a las categorías y dimensiones definidas. Esto debido a la magnitud de información obtenida, proveniente de las diferentes técnicas y los diferentes participantes entrevistados.

3.5.2 Entrevista en profundidad (padres y madres)

Casi en la totalidad de los casos, el contacto con las familias lo hicimos a través de personas clave de las asociaciones o instituciones seleccionadas y por el sistema de “bola de nieve”, es decir, una familia nos derivaba a otra familia. Para garantizar la participación continuada de los miembros de la familia fue necesario que personas de confianza para las madres presentaran la investigadora, es decir, estas personas intermediarias – profesoras de escuela, personal de instituciones o asociaciones de acogida, vecinas, u otras madres- les hablaban previamente de la investigación que se estaba adelantando, de manera que si aceptaban participar, se les llamaba y se acordaba un primer encuentro para explicarles los objetivos, el tiempo y la participación que tendrían ellas y su familia dentro de la investigación³³. En este momento, ya contábamos con el aval de una persona que las madres respetaban y/o reconocían y que favorecía este primer acercamiento. La participación de los maridos y de los chicos/as adolescentes a su vez fue mediada por las madres, quienes les explicaban en un primer momento los objetivos y el tipo de participación que se esperaba tuvieran dentro de la investigación.

Pensamos que la intermediación tanto de los agentes externos como de la madre a nivel de los miembros de su familia fue fundamental para lograr la colaboración de los/participantes, en un tipo de estudio como el propuesto. Si bien podría pensarse que esto introdujo sesgos en la selección del grupo, pensamos que nos permitió contar con la participación de adultos y adolescentes implicados y comprometidos, que de otra manera no hubiera podido lograrse. Como dijimos esta manera resultó ser la más adecuada para llegar a las familias y conseguir su cooperación, puesto que en algunas situaciones que me aproximé directamente a las mujeres y se les propuso participar en la investigación, obtuvimos una negativa rotunda por parte de éstas. Dos de ellas argumentaron el haberse

³³ Además se les daba por escrito la carta de presentación de la investigadora y la investigación: los objetivos, el método, las normas de confidencialidad que se tendrían con la información obtenida y la devolución que se haría una vez finalizado el estudio (ver anexo 3)

sentido “utilizadas” en otra investigación, otra creía que su timidez no le permitiría expresarse adecuadamente durante las entrevistas y tres más dijeron que si, pero cuando quedábamos para la primera entrevista, no estaban en su casa, o cancelaban el encuentro.

Las entrevistas se grabaron de manera audio-digital, previa autorización de los participantes y posteriormente fueron transcritas literalmente. Estas entrevistas se enmarcaron dentro de un enfoque etnográfico, tal y como hemos explicado, el cual requirió de un trabajo de campo continuo y la observación de distintas situaciones. En promedio realizamos dos entrevistas con cada uno de los participantes adultos, en diferentes momentos del trabajo de campo. Pudiendo fluctuar desde una entrevista -de varias horas- a seis entrevistas que se hicieron en uno de los casos. La duración de las entrevistas podía oscilar entre una hora y media y cuatro horas. El número de entrevistas dependió en gran medida de la disponibilidad de los/as participantes y de la saturación de la información³⁴. En todos los casos, las entrevistas se realizaron en el hogar familiar.

3.5.3 Entrevista semi-estructurada con los/as adolescentes

El lograr el mismo grado de implicación que se consiguió con los adultos de la familia, especialmente con las madres, se dificultó con sus hijos/as. Esto por varios motivos: uno, ya que por una cuestión generacional y por el hecho de haber contactado primero a sus madres, los chicos y chicas me relacionaban más con los intereses de sus padres que con los de ellos/as. Esto hacía que su disposición para hablar fuera limitada, especialmente al principio de las entrevistas. Por esta misma razón ellos/as se esforzaban durante la entrevista por dar las respuestas que creían que eran las que esperábamos o considerábamos correctas. Otro motivo también obedecía al tipo de entrevista propuesto, con un cuestionario más o menos fijo para realizar, lo cual no conseguía motivarles para participar.

³⁴ Como plantean Arjona y Checa (1998), el número de entrevistas, no están inicialmente determinados, siendo la saturación de información la que indica el final del registro en la técnica de las historias o relatos de vida.

Con el fin de poder superar este obstáculo, decidimos realizar la entrevista en el lugar en donde los/as adolescentes participantes se sintieran más a gusto, que por lo regular era su habitación o la sala de sus casas. Después de explicar el objetivo de la investigación y de pedirles autorización para grabar la entrevista, procedíamos a hablar de sus gustos, intereses y aficiones. Para ello se trataba de tomar como referencia lo que estuvieran haciendo previamente a mi llegada (por ejemplo, navegar por Internet, estudiar, ver televisión, dibujar) y les preguntaba al respecto, o si hacíamos la entrevista en su habitación, se les pedía que contarán sobre los afiches y objetos que decoraban su habitación. De esta manera se lograba conectar un poco más con ellos/as y posteriormente se les pedía que contaran sobre la escuela o instituto, las amistades, el proyecto migratorio y la inserción que ellos estaban logrando en el nuevo entorno y las pautas educativas y relación que tenían con sus familias. Se entrevistaron 18 chicos y chicas en total. Con cada uno se realizó una entrevista semi-estructurada, cuya duración fluctuaba entre una hora y dos horas, dependiendo del grado de implicación y de expresión de los/as participantes. Es pertinente mencionar que algunos testimonios y comentarios importantes de los/as adolescentes se hicieron cuando no estaba grabando, especialmente algunos referidos a situaciones de racismo o discriminación.

3.5.4 Entrevista semi-estructurada con los agentes externos

La participación y motivación de los agentes externos fueron favorables. Estos mostraron implicación durante las entrevistas y respondieron de manera reflexiva sobre los procesos vividos tanto por las familias inmigradas, como por ellos mismos y los servicios o instituciones en los que se desempeñan.

Se realizó una entrevista por cada uno de los 15 agentes externos que participaron. Las entrevistas se efectuaron en los lugares en donde ellos realizan su labor. La duración de las entrevistas fue variable, pero en promedio duraron una hora.

Los diferentes tópicos de la entrevista fueron abordados con mayor o menor amplitud de acuerdo al campo en que se desempeñaban y la franja de edad con que trabajaban preferentemente, es decir, si trabajaban en torno a los menores o sus padres y madres.

3.6 TÉCNICA UTILIZADA EN EL ANÁLISIS DE DATOS

3.6.1 Aplicación del ATLAS.ti

La sistematización de las entrevistas y de los registros de observación seleccionados, se realizó a través del programa ATLAS.ti. Dicha herramienta se sustenta en la *Grounded Theory*, que fue propuesta por Glaser y Strauss en 1967 y desarrollada en posteriores trabajos (Strauss & Corbin, 1998). Con esta herramienta hicimos la organización conceptual de los datos obtenidos, datos que son estrictamente de tipo cualitativo. Se trata de una herramienta informática que permite integrar toda la información de que disponemos, ya sean datos, anotaciones, facilitando su organización, su búsqueda y recuperación.

Para la aplicación del programa ATLAS.ti nos basamos en el manual propuesto por Muñoz (2005), asimismo las descripciones que vienen a continuación, se basan en dicho manual.

El programa ATLAS.ti trabaja a partir de dos niveles; el primero de ellos es el *Nivel Textual*, que consiste en segmentar el texto y clasificarlo mediante códigos, esto es reducir el volumen de información que obtenemos en las entrevistas y observaciones, seleccionando únicamente lo que puede ser de estricto interés para la investigación. Y el *Nivel Conceptual*, que consiste en analizar el significado de los elementos creados, así como el de crear relaciones de diferentes tipos entre los códigos y elaborar representaciones gráficas que nos permitan preparar la conceptualización del trabajo.

- El nivel textual

En este nivel se realiza la segmentación del texto y la codificación. Los textos se someten a una selección de citas, que son codificados de acuerdo con los objetivos del estudio. Consta de los siguientes componentes:

- **Documentos primarios:**

Constituyen la base del análisis, es decir, los “datos brutos”. En nuestra investigación contamos con 62 documentos, de formato textual, conformados por las entrevistas y los registros de observación. Del total de documentos, 56 se corresponden con entrevistas y seis, a registros de observación pertenecientes a seis de las familias participantes³⁵.

- **Citas:**

Son fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado, de acuerdo con la problemática de investigación. Son una primera reducción de los datos brutos. La longitud de las citas era variable, y dependía básicamente de que la información contenida en ellas estuviera suficientemente clara y contextualizada.

- **Códigos:**

Son considerados la unidad básica de análisis. Se pueden entender como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las citas, lo que implica un segundo nivel de reducción de datos. El proceso de codificación puede llevarse a cabo siguiendo dos estrategias diferentes. La primera se denomina *top-down*, y parte de un trabajo conceptual previo, en donde una lista de códigos construida previamente se va aplicando a los datos. Y la segunda se denomina *bottom-up*. En esta se parte de los datos y a partir de estos se construyen los códigos. Se trata de un trabajo más de tipo inductivo, en el cual la lectura de los textos permite ir elaborando paulatinamente los códigos.

Si bien en nuestra investigación partimos de una revisión bibliográfica preliminar, y las técnicas de recolección de datos contemplaban unas categorías o tópicos de análisis, al enfrentarnos al proceso de codificación, no partimos de una lista de códigos ya diseñada, sino que los construimos en función de la información

³⁵ En total se introdujeron 20 observaciones, que corresponden a seis de las familias participantes. Los registros pertenecientes a cada familia se presentan de manera conjunta, aunque hayan sido realizados en fechas diferentes.

recogida. Consideramos que esta estrategia era más favorable, que aquella de tipo deductivo, puesto que nos permitía codificar información, cuya importancia no habíamos anticipado y que podía estar inmersa en los documentos primarios. En últimas lo que buscábamos con este tipo de codificación era acercarnos lo máximo posible a las temáticas y a las relaciones que los mismos participantes establecían respecto a la problemática de estudio.

- El nivel conceptual:

En este nivel se hacen nuevas agrupaciones, ya no entre citas, sino entre los diferentes componentes (documentos, códigos). Igualmente se construyen representaciones gráficas o redes conceptuales, que permiten visualizar las relaciones entre códigos y avanzar así en el análisis de la información. El trabajo conceptual comporta la utilización de:

- **Familias:**

De la misma forma que los códigos son agrupaciones de citas, las familias permiten agrupar otro tipo de componentes (documentos, códigos). Estas agrupaciones pueden ser un primer paso en el análisis conceptual.

En el caso de nuestra investigación, creamos tres tipos de familias. El primero para discriminar la información proveniente de los diferentes grupos de participantes. En una de ellas, están los padres y madres a quienes incluimos en la familia adultos, en una segunda están sus hijos e hijas, a quienes incluimos en la familia adolescentes y en una tercera las personas de la sociedad de destino, familia a la que denominamos externos.

Igualmente agrupamos las observaciones en una familia y las entrevistas en otra, de tal forma que se pudiera discriminar la información proveniente tanto de los diferentes miembros de la familia, como en función del instrumento de recolección de información utilizado. Por último, planteamos seis familias de códigos: proyecto migratorio, redes sociales, relación entre establecidos y “recién llegados”, valores en la socialización, concepciones del desarrollo y prácticas educativas familiares.

- **Redes conceptuales:**

Son representaciones gráficas de los diferentes códigos y de las relaciones que consideramos existen entre ellos, que nos permiten avanzar en el trabajo conceptual. En nuestro trabajo construimos seis redes conceptuales, cada una representando una de las familias de códigos propuestas. Estas redes las presentaremos en el capítulo siguiente para acompañar los análisis de resultados.

- **Super familias de códigos:**

Esta manera de organización la utilizamos para agrupar las familias de códigos propuestas. En nuestro caso propusimos dos grandes familias de códigos, que agrupan distintos contenidos relacionados con la temática de investigación: **migración e inserción y procesos de socialización familiar**. A su vez cada una de estas se divide en tres familias de códigos. Migración e inserción en: *proyecto migratorio, redes sociales y relación entre establecidos y “recién llegados”*, y procesos de socialización familiar en: *valores en la socialización, concepciones del desarrollo y prácticas educativas familiares*.

4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 DISEÑO ESQUEMÁTICO DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados se presenta de forma narrativa, siguiendo la organización conceptual realizada a través de la aplicación del ATLAS.ti, y que aparece en la siguiente tabla. La primera columna refleja las dos super familias de códigos definidas: migración e inserción y procesos de socialización familiar. Cada una de las cuales, como dijimos, está asociada con tres familias de códigos. La tercera columna recoge los códigos con sus respectivas frecuencias o número de citas o fragmentos de texto asociadas. Para el análisis y la presentación de los resultados nos basamos también en las redes conceptuales construidas y en las definiciones de los códigos.

Super familias de códigos	Familia de Códigos	Códigos
(1) Migración e inserción Acoge las siguientes familias de códigos: el proyecto migratorio, las redes sociales y las relaciones entre establecidos y “recién llegados”. La fragmentación familiar, el estar entre dos sociedades, la necesidad de re-construir el vínculo padres-hijos, el apremio de re-construir las redes sociales debilitadas y dar respuesta a las diferentes demandas que les plantea el nuevo entorno y la vivencia del racismo por ser inmigrantes, son algunas de las situaciones comunes que se encontraron y se codificaron dentro de este apartado.	PROYECTO MIGRATORIO Incluye aquellos códigos que nos permiten acercarnos al proceso migratorio vivido por los diferentes miembros de la familia. Incluimos las motivaciones para emigrar, quien viajó primero, las condiciones que rodearon la separación y el re-encuentro entre padres e hijos/as y las relaciones que se establecen entre el país de origen y de acogida.	* Motivos: -económico (13) -separación de pareja (4) -desastre natural (2) * Quien viajó primero: -la madre (4) -el padre (3) * Separaciones y re-encuentros: -sentimientos (7) -comunicación (5) -hijos/as acogidos en origen (7) -hijos/as no acogidos en origen (12) * Quedarse o retornar: -posponer el retorno (adultos) (19) -plantearse el retorno a mediano plazo (adultos) (3) -“vivir aquí, de vacaciones allá” (adolescentes) (8) -retornar o vivir entre los “dos mundos” (adolescentes) (4)

	REDES SOCIALES Incluye aquellos códigos que nos permiten acercarnos tanto a las redes que han posibilitado la migración y el asentamiento, como aquellas que se van re-constituyendo o construyendo en la sociedad de destino y que permiten a los diferentes miembros de la familia satisfacer distintas demandas (laborales, sanitarias, educativas, comunitarias, afectivas, jurídicas). RELACIÓN ENTRE ESTABLECIDOS Y "RECIÉN LLEGADOS" Incluye todos aquellos códigos que se relacionan con la exposición de los participantes a situaciones de estigmatización y menosprecio por el hecho de ser "<i>inmigrantes</i>" o extranjeros no comunitarios. Este estatus les plantea una situación de vulnerabilidad frente a las instituciones del país de destino y en las relaciones con las personas establecidas, lo cual les sitúa como objeto de actitudes racistas y prácticas discriminatorias en los diferentes escenarios en que se mueven, al menos en las primeras etapas de inserción a la nueva sociedad.	Redes facilitadoras migración y llegada (18) -Debilitamiento de las redes del país de origen (30) -Dificultades: cuidado de los hijos/as y adaptación de adultos y menores (7) * Estrategias para paliar el debilitamiento de las redes de origen: -Redes de familia extensa en la sociedad de destino (14) * Ampliación de las redes en el país de destino: -redes de asociaciones y servicios (15) -redes escolares (12) -redes vecinales (5) -redes religiosas (3) * Redes de pares de los adultos: -compatriotas u otros/as latinos/as (7) -personas autóctonas (2) * Redes de pares de los adolescentes: -amistades de aquí y de allá (12) -compatriotas u otros latinos/as (8) * Los adultos: -sentirse maltratados y rechazados en el país de destino(16) -explotación laboral (9) -maltrato de los vecinos/as (3) -menosprecio, atribución de deficiencias hacia la cultura o sociedad de origen de las personas inmigradas (11) * Los agentes externos: -las situaciones de racismo y discriminación, según su punto de vista (8) * Niños/as y adolescentes: discriminación en la escuela: -por ser inmigrantes (8) -por ser nuevos/as (5) -por el color de piel (5) -por comparación con otros grupos minoritarios (2) -actitud de los profesores frente a situaciones de discriminación y manejo de la diversidad (8) -actitudes de contra-racismo y afirmación de los adolescentes de origen latino y su relación con la identidad étnica (9) * Niños/as y adolescentes: discriminación por fuera de la escuela (5)
--	---	--

(2) Procesos de socialización familiar Incluye los valores, concepciones y prácticas de socialización, que guían a las madres y padres en sus funciones parentales, y la relación de continuidad y/o discontinuidad que estos tienen con aquellos valores que encuentran en la sociedad de destino y con aquellos que sus hijos/as están asimilando.	VALORES EN LA SOCIALIZACION Esta familia de códigos se refiere a todos aquellos ideales que orientan las pautas educativas y definen el tipo de adulto que madres y padres esperan formar. Ellos identifican un conjunto de valores nucleares, más asociados con sus sociedades de origen, de los cuales no esperan desprenderse por el hecho de encontrarse en un nuevo entorno. Esto puede crear algunas situaciones de discrepancia con sus hijos debido a la asimilación que estos hacen de los valores dominantes de la sociedad de destino. CONCEPCIONES DEL DESARROLLO Se incluyen aquellos conceptos en los cuales las madres y padres muestran discrepancia con los que son dominantes en la sociedad de destino (autoridad, niño (a), autonomía o capacidad de decisión del adolescente), y aquellos en que existe una ruptura en relación con concepciones dominantes en las sociedades de origen (rol de la mujer, concepto de infancia).	-valores: la responsabilidad, el respeto y obediencia a los mayores(13) -valores en contraste sociedad colectivista e individualista (10) -valores con que fueron criados los padres (5) -hijos/as asimilan pautas de la sociedad de destino que contradicen los valores de los padres (7) -hijos/as asimilan pautas de la sociedad de destino que son aceptadas paulatinamente por los padres (4) -respeto: el uso del tu y el usted (16) * La escolaridad y la lengua catalana como instrumentos de movilidad social -valor del estudio (34) -estudio y ascenso social: contraste padres, sociedad de acogida (11) -continuidad y contraste entre las expectativas de los hijos/as respecto al estudio y las de sus padres (12) * Aprendizaje del catalán -actitud padres (11) -actitud adolescentes (11) -actitud agentes externos (5) -Dios y la religión cristiana (13) -contraste valores padres, sociedad de acogida (religión) (2) -hijos/as frente a la religión (3) * Concepciones del desarrollo en discrepancia con las de la sociedad de destino: -autoridad (25) -jerarquía relación adulto-menor (27) -exigencia y control (12) -concepto de niño/a (4) -autonomía: capacidad de decisión e independencia adolescente (8) -drogas, cigarrillo (14) -sexualidad (7) * Concepciones del desarrollo en cambio y ruptura con las de origen -rol de la mujer y educación hijos/as (22) -concepto de infancia (protección) (5)
--	---	---

	PRACTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES Se incluyen los códigos relacionados con las acciones o prácticas que madres y padres llevan a cabo con sus hijos para formarles de acuerdo con las metas culturales del grupo o comunidad de pertenencia. Se trata de un conjunto de prácticas que se repiten, y que en el caso de las familias inmigradas comporta tanto el bagaje que traen de las sociedades de origen, como lo que perciben en el nuevo entorno.	* Prácticas de crianza y educación: -asignar responsabilidades en los oficios de la casa y cuidado de hermanos/as (20) -controlar las amistades y el comportamiento de sus hijos/as (18) -apoyar escolarización (13) -dar permisos y horarios en función del género (10) -dar ejemplo (5) * Estrategias adoptadas en el nuevo entorno: -delegar tareas en sus hijos/as para las que no están suficientemente preparados/as (13) -intentar conciliar horarios de trabajo y cuidado de los hijos/as (10) -vincular a sus hijos/as en actividades extraescolares (3) * Participación del padre o compañero: -no implicado (8) -implicado (6) * Prácticas de normalización: -quitar privilegios (9) -regañar y repetir las cosas (4) -amenazar y castigar físicamente (4) * Prácticas de socialización en ruptura con las que fueron criados: -acercarse y razonar con los hijos/as (23)
--	--	--

Tabla 10 : Diseño esquemático del análisis textual de las entrevistas y las observaciones

* Estas nominaciones se utilizan en las redes conceptuales para conectar unos códigos con otros, por lo tanto no tienen citas asociadas. En las redes aparecen en letra mayúscula.

- Son los códigos utilizados para categorizar la información, y que estarán presentes en las redes conceptuales y en los respectivos análisis. En las redes de relaciones aparecen con letra minúscula.

() Entre paréntesis aparece el número de citas o fragmentos de texto asociadas con ese código, tomando todo el *corpus*.

En la elaboración de los análisis y la construcción del texto narrativo, tuvimos precaución de separar los resultados concernientes a los diferentes participantes: adultos (padres y madres), hijos e hijas adolescentes y agentes externos, así como los resultados provenientes de las entrevistas y de las observaciones, aspecto que como vimos se ve posibilitado por el ATLAS.ti, ya que nos permite ver en un momento determinado solamente lo referido a cada uno de los participantes (adultos, hijos, externos) o al tipo de instrumento utilizado para la recolección de la información.

No obstante, dado que la recolección de la información se centró en los adultos de la familia, especialmente en la construcción de las narrativas familiares, la información proveniente de las otras fuentes, funcionará principalmente como una manera de triangulación de los resultados o de ampliar la perspectiva sobre las diferentes temáticas abordadas.

Otro aspecto importante se refiere a la inclusión de testimonios a lo largo de este capítulo. Dado que la manera como se presentan los resultados refleja nuestra concepción de la investigación y que la escritura es una parte inherente al método etnográfico, decidimos presentar amplios testimonios de los entrevistados/as, los cuales fueron cuidadosamente seleccionados. Testimonios que consideramos, en sí mismos, de un incalculable valor, más que como meras formas de ejemplificar los análisis. Los consideramos valiosos en cuanto revelan la construcción de la identidad de nuestros informantes y las vicisitudes que plantea la migración en dicha construcción.

Como plantea Auregán (2001), mientras que para el sociólogo el relato o historia de vida es considerado como un medio al servicio de un fin –el conocimiento de un objeto social que sirve de tema de investigación-. Para *Terre Humaine*³⁶, el relato entrega ante todo un testimonio que tiene valor en diferentes niveles: es en primer lugar un material documental que puede servir para el análisis; es también una mirada, una voz que nos hace acceder desde el interior a una cultura y es finalmente un relato que vale por su valor expresivo propio –su dimensión literaria- en tanto que restituye una experiencia singular y original.

Aún así, hemos de aclarar que no todos los códigos analizados estarán acompañados de testimonios, aspecto que haría demasiado densa la lectura. Hemos decidido incluir testimonios en los códigos que consideramos más relevantes por el número de citas asociadas, o por su estrecha relación con los objetivos de la investigación. También

³⁶ De acuerdo con Auregán, en 1955 Jean Malaurie inicia la colección de libros *Terre Humaine* con la publicación de sus experiencias en Groenlandia, durante 10 años de contacto con los esquimales de Thulé. Durante 50 años esta colección, se ha convertido en testimonio de la condición humana, al darnos a conocer grupos minoritarios, olvidados y excluidos. Antropólogos, sociólogos, chamanes y representantes de pueblos toman la palabra y nos hablan de su experiencia de encuentro, planteándonos en conjunto maneras poco ortodoxas de escribir e investigar en Ciencias Sociales.

decidimos que era mejor incluir uno o dos testimonios largos, que recurrir a la citación de varios fragmentos cortos de más de dos participantes. Pensamos que la comprensión de la temática que estamos estudiando, se puede ver facilitada por la profundidad de las mismas explicaciones y relaciones que hacen los participantes, quienes son los que han vivido y viven los procesos que estamos investigando.

Así mismo para facilitar la lectura, decidimos poner un nombre a cada uno de los participantes de la familia, el cual no coincide con su nombre real. Así, más que leer el testimonio de una madre procedente de Ecuador o de Colombia, leeremos los testimonios de Blanca, de Rocío, de Mariana, de Carlos, etc. De esta manera creemos que se facilita también el seguimiento de las trayectorias de cada uno de los participantes y de la familia, en los diferentes momentos de la inserción y el poder evidenciar a través de sus relatos de vida, las necesarias relaciones que existen entre los factores contextuales o ecológicos y aquellos aspectos más vinculados con la socialización -los valores, las concepciones del desarrollo y las prácticas-, lo que se corresponde con nuestro tema de estudio.

4.2 MIGRACIÓN E INSERCIÓN

Para comprender los contextos de socialización en que se están criando los hijos e hijas de familias inmigradas procedentes de Latinoamérica en Barcelona, es necesario tener en cuenta que estos y sus padres se encuentran como mínimo, entre “*dos mundos*”: la sociedad de origen y la de destino y que existe todo un conjunto de condiciones tanto favorables como desfavorables que han acompañado sus procesos migratorios y su inserción al nuevo entorno.

La migración es hoy día una realidad que viven millares de personas, procedentes principalmente de países pobres o empobrecidos, quienes se mueven hacia los llamados países del “*primer mundo*” o “*desarrollados*”, en búsqueda de mejores condiciones de vida para sí mismas y para sus familias. En el origen de las migraciones existen múltiples factores asociados tanto con el país de procedencia (pobreza, violencia, inseguridad, falta de empleo, corrupción política) como con el país receptor, el cual parece ofrecer todo un conjunto de condiciones -empleo, sanidad, educación, seguridad y tranquilidad-, que contrasta con las situaciones de los países de origen y que se constituye por tanto en un objetivo a ser alcanzado a través de un proyecto migratorio.

El que cada día sea más común encontrar en una parentela, que alguno(s) de sus miembros haya emprendido un viaje migratorio para asentarse en un destino diferente al país de origen, ha llevado a estudiosos de las ciencias humanas y sociales a implementar la denominación de *familias transnacionales*, con la cual se nombran aquellas familias en las cuales los miembros, los afectos y las redes de significados que dan sentido a sus vidas, se encuentran distribuidos como mínimo entre dos lugares: el país de origen y el país de destino. De acuerdo con Falicov (2001) estas familias viven literalmente en un lado y en otro, fragmentadas, sufriendo desventajas y también ventajas, tanto para aquellos miembros de la familia que se van como para los que se quedan en el país de origen.

Si bien la inmigración es un proceso que ha acompañado al ser humano desde la prehistoria, avances a nivel de las comunicaciones y los medios de transporte hacen posible que entre los miembros de estas familias y las sociedades en que cada uno está inserto existan relaciones de continuidad y no solo de ruptura o distanciamiento, como ocurría en las décadas anteriores. Contamos hoy también con otra vivencia respecto a la distancia, debido a la cercanía que posibilita el uso de las nuevas tecnologías. Para Falicov (2003) la comunicación que posibilita la globalización ha transformado a la inmigración en un estilo de vida trans-cultural, donde para muchos extranjeros existen dos hogares.

En este capítulo nos interesa dar cuenta de las diferentes maneras como un grupo de padres, madres e hijos/as adolescentes - procedentes de América Latina- que han llegado a Barcelona en la última década, han vivido la experiencia migratoria y su inserción al nuevo entorno, para posteriormente mirar como esto se relaciona con los procesos educativos familiares, lo cual constituye el centro de la presente investigación. Nos interesa conocer cómo los diferentes miembros de la familia han afrontado situaciones como: la fragmentación familiar, el estar entre dos sociedades, la necesidad de re-construir el vínculo padres-hijos, el apremio de re-construir las redes sociales debilitadas y dar respuesta a las diferentes necesidades que tienen y la vivencia del racismo y la discriminación en la nueva sociedad.

Este capítulo consta de tres familias de códigos: proyecto migratorio, redes sociales y relación entre establecidos³⁷ y "recién llegados". Estas categorías fueron construidas con base en el análisis textual de las entrevistas y observaciones realizadas, y organizadas a través de la herramienta ATLAS.ti, tal y como lo explicamos en el capítulo anterior. La primera categoría se refiere al proceso migratorio y a las condiciones que lo determinaron; la segunda, al debilitamiento de las redes sociales del país de origen y a la re-creación y consolidación de nuevas redes en la sociedad de destino; y la tercera, a las relaciones

³⁷ Establecidos en este contexto, no es sinónimo de autóctonos, sino que incluimos también a aquella población que independiente de su lugar de procedencia, cuenta con una trayectoria personal y/o grupal de inclusión en la sociedad mayoritaria. Inclusión que se acompaña de un sentimiento de pertenencia y del establecimiento de redes sociales y comunitarias, del que carecen los "recién llegados", y que determinara en buena medida las relaciones entre ambos grupos. La conceptualización sobre estas relaciones se basa en la tesis de Elías (1998), y la desarrollaremos en el respectivo aparte.

entre establecidos y “recién llegados”, intercambio que plantea tensiones mutuas y la presencia de actitudes de discriminación y racismo.

4.2.1 Proyecto migratorio

El proyecto migratorio se refiere a los diferentes pasos y procesos seguidos por una persona y/o familia conducentes a la meta de establecerse en un entorno distinto al que residen en la actualidad, lugar que puede estar situado dentro de las fronteras del propio país o en un país distinto al de origen. Las migraciones internacionales plantean el establecimiento de relaciones de tipo transnacional, ya que los diferentes miembros, en mayor o menor medida se ven en la necesidad de insertarse como mínimo en dos sociedades: la de origen y la de destino.

En la figura 3 se representa la red de relaciones asociada al *proyecto migratorio*, construido con la herramienta de análisis ATLAS.ti. En la red conceptual aparece situado en la mitad, con mayúsculas, la primera familia de códigos: proyecto migratorio. De éste se desprenden cuatro conceptos que también aparecen en mayúsculas, los cuales se refieren a distintos momentos y dimensiones de éste: el primero se refiere a los motivos por los que se inicia el viaje migratorio, el segundo a quién viaja primero, si la madre o el padre. El tercer concepto se relaciona con la manera como se gestionan a nivel familiar las separaciones y los re-encuentros familiares, y el cuarto concepto lo hemos llamado quedarse o retornar, el cual se refiere a la expectativa de futuro que tienen los entrevistados –adultos y menores- por el hecho de vivir entre dos sociedades. Los números que aparecen entre paréntesis asociados a los códigos, se refieren: el primero al número de citas o fragmentos de texto asociados con el código, y el segundo al número de códigos o conectores con los que se encuentra relacionado. Así por ejemplo, “vivir aquí, de vacaciones allá” (8,1), tiene 8 citas o fragmentos de texto asociados en todo el *corpus* de datos y el 1 se refiere a estar conectado con adolescentes. En cuanto a los conceptos que aparecen con mayúsculas, estos se han introducido para conectar diferentes códigos, y construir la red de relaciones, pero a ellos no se vinculan citas o fragmentos de texto, por eso aparece el número 0 en primer lugar.

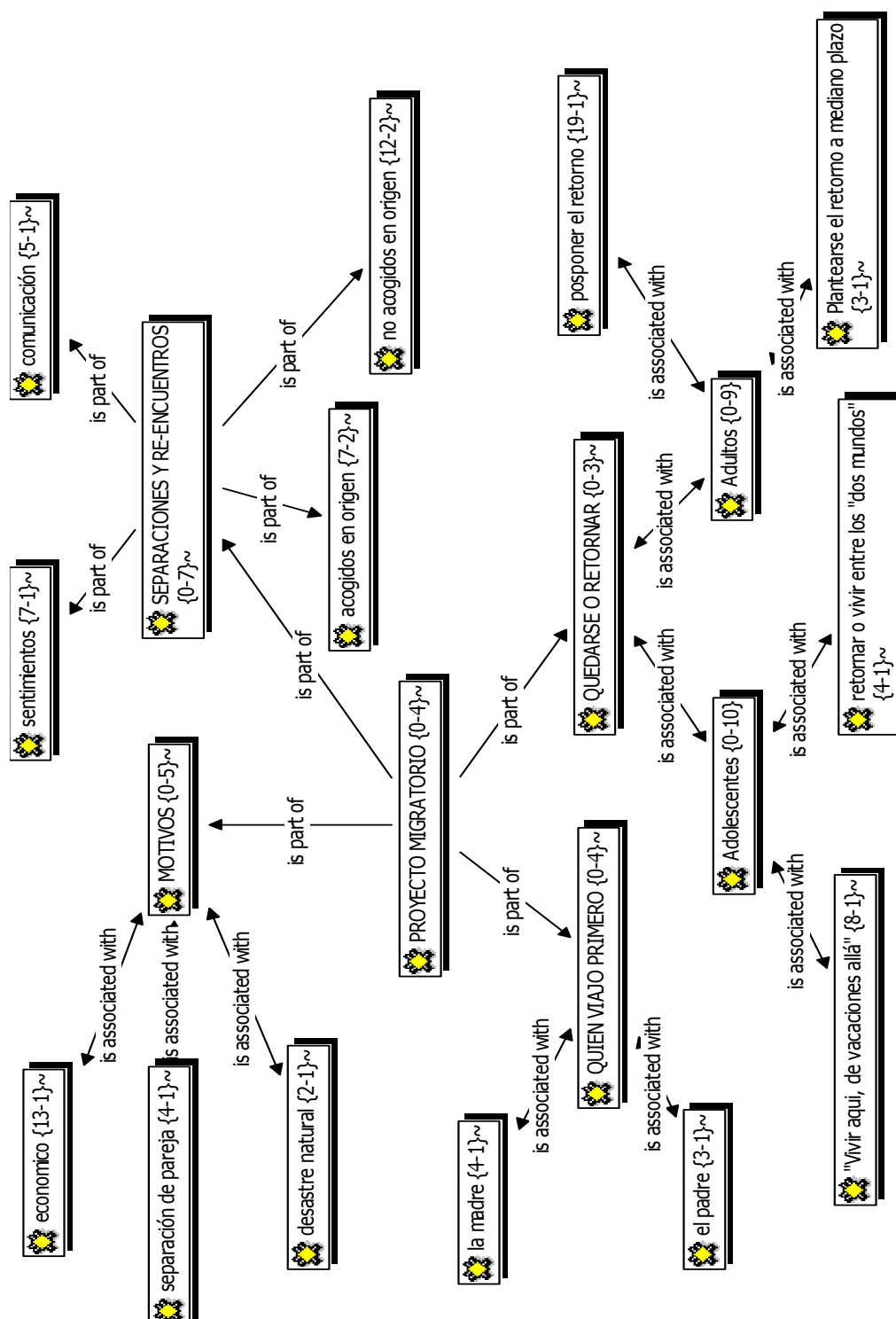


Figura 3: Representación de la red de relaciones del proyecto migratorio

a) Motivos

El primer aspecto que emerge en los testimonios de los adultos entrevistados respecto al proyecto migratorio es el motivo o motivos de la migración. Según pudimos observar, la decisión de emigrar no obedece a una sola razón. En esta decisión confluyen diversas motivaciones, que pueden ser de tipo económico, de tipo emocional, como querer terminar con una relación de pareja no satisfactoria y/o derivadas de una situación de desastre natural (erupción de volcán, huracán), que se tradujo en una pérdida de recursos y de estatus importante para la familia.

Pese a la diversidad de motivos, el de tipo económico tiene mayor peso que las demás motivaciones. Los adultos entrevistados relacionan las condiciones de precariedad económica que vivía su familia con las condiciones políticas, sociales y económicas adversas vividas en sus países de origen, poniendo en evidencia la necesaria vinculación entre lo social macro y lo subjetivo micro (adultos de las familias 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 10).

Es notorio asimismo cómo la dimensión económica no está aislada de otras dimensiones más de tipo socio-político o del modelo de ciudad que ofrecen los países de origen. A menudo se citan carencias en la seguridad, la educación, el trabajo, y la calidad de vida en los barrios de las ciudades de origen. Casi la totalidad de los adultos entrevistados nos habla de la migración en términos de ofrecer a sus hijos/as un futuro mejor y un entorno más propicio para su desarrollo.

No obstante, el que la mayor parte de los adultos entrevistados se refiriera al motivo económico como el principal motor de la emigración, esto no quiere decir que las condiciones de partida de las familias participantes fueran equiparables, ya que algunas de ellas se refirieron a situaciones profundas de carencia económica que les impedía suplir necesidades básicas como la alimentación, el vestido y los servicios básicos, mientras que otras nos refirieron más una situación de empobrecimiento paulatino o reducción de los recursos y medios puestos a su disposición para sacar adelante a sus hijos/as, pero no comparables al estado de precariedad de las primeras.

En este detrimento de la situación económica, algunas de las mujeres entrevistadas atribuyeron a sus compañeros o padres de sus hijos/as, una actitud pasiva y “*poco emprendedora*” para afrontar las dificultades que vivían; y en dos casos, las mujeres señalaron un total abandono de estos de su papel de proveedores.

Asimismo algunas de las entrevistadas asociaron la motivación económica con el deseo de romper con una relación de pareja no satisfactoria. En todos los casos, ellas refirieron que posteriormente sus maridos o compañeros también emigraron para re-encontrarse en la sociedad de destino, provocándose después de un tiempo, una separación legal o la continuación de una relación conyugal y familiar con altibajos.

Frecuentemente se alude, por observación de casos y situaciones, que en la sociedad de destino se produce un alto porcentaje de rupturas en las parejas de inmigrantes de origen latinoamericano y esto se atribuye frecuentemente a las diferentes concepciones que se tienen en el país de acogida y el de origen, en torno a la posición social y familiar del hombre y la mujer; no obstante, lo que pudimos observar en las entrevistas realizadas es que previo a la migración ya existía un deterioro de la relación y un deseo de ruptura por parte de la mujer, con lo cual lo que sucede en la sociedad de destino, es una continuidad de esta situación de desavenencia, y una decisión más clara de la mujer de romper dado que ha logrado independencia económica.

Sobre las motivaciones que les atribuyen los/as adolescentes entrevistados a sus padres y madres para emigrar, sobresalen el aspecto económico y la búsqueda de garantías para su futuro. Mejores posibilidades de trabajo para sus padres y de estudio para ellos.

A través de los relatos de los adultos también pudimos observar cómo las motivaciones que originaron el viaje migratorio se re-actualizan cuando las personas viajan nuevamente a sus países de origen. Es decir, cuando las personas inmigradas están viviendo en la sociedad de destino suelen tener ideas de retorno para ser materializadas a corto o mediano plazo; sin embargo, cuando visitan nuevamente sus países de origen, y observan la persistencia de las dificultades económicas, políticas y sociales, ellas se reafirman en la decisión que han tomado y suelen posponer la idea del retorno. Incluso,

en dos de las familias participantes (F9, F10) uno de los padres se regresó nuevamente a su respectivo país de origen con el objetivo de poner un negocio o trabajar, sin embargo, tanto uno como el otro decidieron viajar nuevamente a España, por las condiciones poco favorables que encontraron, en Colombia y Ecuador, respectivamente.

b) Quién viaja primero

Si bien en algunas de las familias entrevistadas el proyecto migratorio surge de una decisión tomada en pareja, en la mayoría de casos (mujeres de las familias 1, 3, 4, 6, 8 y 10) la decisión de emigrar es tomada por la mujer, pese a la desaprobación de sus parejas o de los padres de sus hijos/as.

La mujer decide viajar, basándose por un lado, en la constatación de la situación de precariedad económica que afecta a su familia y que impide ofrecerles a sus hijos/as un presente y un futuro digno, y por el otro, en el conocimiento de la situación que viven otras mujeres o familias de compatriotas que han emigrado a España. Lo que ella sabe es que sus compatriotas cuentan con un trabajo mejor remunerado que en el país de origen, que envían remesas y que pueden acceder a bienes y artículos de consumo (coche, casa).

Esta evaluación se acompaña de la posibilidad de contar con parientes o amistades en la sociedad de destino que le puedan recibir y con parientes en el país de origen que puedan hacerse cargo de sus hijos/as hasta que ella pueda mandar por ellos/as. Parientes y amistades que son en todo caso de sexo femenino. Un estudio completo sobre el papel de la mujer en las cadenas migratorias y en los procesos de socialización de tipo transnacional en población ecuatoriana, emigrada a España, y Cataluña en los últimos 6 años puede encontrarse en Pedone (2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b)

Muy en consonancia con la feminización del fenómeno migratorio a España, procedente de Latinoamérica, en los últimos años, en el presente estudio, en siete de diez familias (familias 1, 3, 4, 6, 8, 9 y 10) es la madre quien inicia el viaje migratorio. Después le sigue su marido o compañero y finalmente sus hijos/as.

En las otras tres familias es el padre quien viaja primero y después viaja la madre junto con los hijos (familias 2, 5 y 7). Este proceso migratorio es bastante diferente, en la manera cómo se asume el cuidado y atención de los hijos/as y en las consecuencias para la relación y el desarrollo de estos/as, tal y como veremos a continuación.

c) Separaciones y re-encuentros

Una vez la madre está en el nuevo entorno, suele manifestar sentimientos profundos de dolor frente a la separación de sus hijos/as. Por lo regular se trata de la primera separación que han tenido madre e hijos. Las entrevistadas suelen manifestar *“pena moral, dolor, angustia, tristeza, culpa y depresión”*, sentimientos y estados que no cesan hasta que pueden re-encontrarse con sus hijos/as en la nueva sociedad.

Paralelo a la búsqueda de un trabajo y de abrirse camino en la nueva sociedad, el haberse separado de sus hijos/as es una situación que está presente en el día a día de las mujeres, y que les cuesta enfrentar, más que otras pérdidas o separaciones: la de sus propios padres, el dejar su tierra, o la pérdida de estatus y reconocimiento. Esto también puede darse en los padres. Uno de los padres entrevistados (familia 5), quien viajó primero nos habla acerca del dolor que experimentó al haber estado separado de su familia (mujer, madre e hijas) y por el hecho de no haber podido estar con su mujer durante el embarazo y nacimiento de su tercer hijo.

El establecimiento de unas acciones o rituales que se comparten periódicamente (comunicación a través del teléfono, el Messenger y/o el correo electrónico, el envío de remesas) es resaltado por los entrevistados adultos como formas que les permitieron mantener los vínculos entre padres e hijos/as y con los demás parientes que habían quedado en el país de origen. Falicov (2001) resalta que la periodicidad de estas actividades genera tanto en el que viaja como en el que queda la sensación de continuidad y de relación, que se ha debilitado y puede ayudar también a los diferentes miembros a sobrellevar de mejor manera el duelo que implica la migración.

Cuando la madre viaja primero es fundamental conocer con quién o quiénes se han quedado sus hijos/as en el país de origen, y si estos han sido acogidos o no por parientes

que se hayan hecho cargo responsable y afectuosamente de ellos/as. Cuando es el padre quien viaja primero, aunque la ausencia de este puede tener efectos en el comportamiento de sus hijos/as, la madre se hace cargo de los hijos/as y estos por lo general son acogidos y cuidados, no solo por ella sino también por sus parientes mujeres, habiendo una situación de continuidad afectiva y normativa, y haciendo menos complejo el re-encuentro con el padre.

El entrevistado número 10, psicólogo, que trabaja en el área de salud mental con adolescentes, nos comparte su experiencia con familias inmigradas y su análisis acerca de las separaciones y re-encuentros entre los miembros de la familia:

Desde hace unos 5 años trabajo en salud mental en una localidad en donde hay bastante población de Latinoamérica: argentinos, ecuatorianos, colombianos, bolivianos. He visto bastantes familias y hay variedad, hay de todo, pero lo que hay de común en muchos es una historia de separaciones y reencuentros familiares, que dejan sus huellas y a veces son muy importantes. Primero emigra la mamá, después de que se instala aquí, trae al papá, los hijos se quedan allí con la abuela o con la tía, después de unos cuantos años vienen.

Las separaciones pueden dejar huellas que tienen un peso para toda la vida, pero es muy diferente dejarlo con alguien con quien tenga un vínculo emocional estrecho, unos abuelos que hayan podido hacer la función paterna y materna, que se hayan preocupado del colegio, que se hayan ocupado de él, o con familiares o tías muy comprometidas. Es diferente que haberlos dejado en familias que dicen que sí que se van a hacer cargo, pero que luego ves que no se ha hecho cargo o no han podido hacerlo, con todo el peso que supone tener un niño, ves que no se han preocupado por el colegio, que ha habido problemas que se han dejado pasar. Todas estas separaciones pueden ser dramáticas, acaban por no tener un referente paterno, materno claro y eso deja huellas. La mayoría somos capaces de superar las cosas, y hay unos que la superan muy bien, pero a nivel individual, sentimental eso deja huella.³⁸

De acuerdo con las participantes, las parientes que suelen asumir las funciones parentales en origen son por lo regular la abuela y las tías de los menores. En esta constitución de *la familia transnacional* es de vital importancia el grado de aceptación que sus familiares, que quedan en origen, tengan respecto al viaje migratorio iniciado por ellas y la comunicación que mantengan entre sí. Mostrándose mejores experiencias de re-encuentro cuando se logra establecer una relación de continuidad entre las personas encargadas del cuidado del niño/a que permanecen en origen y la madre.

³⁸ Ver en el anexo 5, las convenciones que utilizamos en las transcripciones.

La posibilidad de continuar en origen con un entorno afectivo y normativo para el niño/a, el que el tiempo de separación no sea demasiado largo, la comunicación que mantenga con su madre, permite que este pueda entender y manejar de mejor manera la migración de sus padres y que el re-encuentro se perciba como una continuidad en la vida familiar.

A continuación incluiremos los testimonios de la madre y el hijo de la familia número 4, que tratan acerca de la manera como afrontaron la separación y las estrategias utilizadas por la madre para mantener el vínculo con sus hijos/as y con sus parientes:

***Mariana, Colombia
Llegó hace 8 años a Barcelona***

[¿Con quién quedaron sus hijos cuando emigró?] Se quedaron con una hermana mía, la verdad es que ellos estaban bien, la que la pase fatal acá fui yo. Seguramente si yo hubiera sabido antes, la falta y la pena moral que me iba a causar el haberlos dejado no habría sido capaz, porque yo creo que yo nunca en mi vida había llorado como llore acá. Era alucinante, porque era todos los días y todas las noches, era un no parar, desde el día en que me vine hasta el día que llegaron. Era horrible. Yo esto no se lo deseo a nadie y hay que tener mucho coraje para dejar tus hijos, cada quien tiene su manera de ser, porque yo por ejemplo cuando me vine no fui capaz de despedirme de mis hijos. Yo los deje durmiendo y no los desperté, o sea los deje y al otro día que se despertaron ya no me encontraron.

Pero muchos me decían: “Y cómo que no te despediste”, pero yo no era capaz de despedirme de ellos y cuando resulto que había mucha gente que me hacían los papeles y tenía que ir a recogerlos allí, yo rezaba para que no me tocara ese sistema porque yo no hubiera resistido ir y tenerme que devolver sin ellos. Yo decía si yo voy, no soy capaz de volverlos a dejar. Menos mal que no me toco así, porque con lo de la regularización me salieron los papeles sin tener que viajar, bueno y antes de eso ya me los había logrado traer porque los papeles me salieron como dos años más tarde.

[¿Comunicación con sus hijos?] Por teléfono y hasta me paso un fiasco, porque yo no podía ver un teléfono porque hay mismo llamaba por cobro revertido, cuando me salieron las primeras cuentas de teléfono me dio un susto, porque yo no podía ver un teléfono mal puesto porque de todos estaba llamando, era horrible, horrible. Al principio fue fatal, a nivel moral, pero los niños estaban bien y mi hermana me decía: “vos ¿por qué sufrís tanto y lloras tanto si ellos están tranquilos”, y yo decía: “No mijita”, no entendía de razones, pero bueno valió la pena el sacrificio.

Sebastián, 15 años, Colombia. Llegó hace 6 años a Barcelona

[¿Con quién quedaron cuando la madre emigró?] Con la tía (con ella) muy bien, creo que es la hermana mayor, estábamos en la casa de ella, estábamos en una casa grande, bueno una

casa que es más grande que los pisos de aquí. Ahí estábamos bien, teníamos una pieza para los 2, y vivíamos bien, mi mamá le mandaba dinero para nuestros gastos y después hasta que nos reunió y en un año y piquito nos trajo.

[¿Cómo fue ese año sin la mamá?] Normal, porque ya sabíamos que ella se había ido y a veces llamaba cada semana, creo, o así.

Ahora entraremos en las situaciones en las cuales los menores vivieron situaciones negativas para su desarrollo durante la separación y como esto afecta al menor y al re-encuentro con la familia en la nueva sociedad. Tres de las mujeres entrevistadas (F1, F3, F8) refieren que sus hijos/as vivieron situaciones de abandono, negligencia e incluso de malos tratos, de parte de los/as parientes con quienes estos se quedaron en el país de origen. En estas situaciones no se nombran referentes adultos que los hayan protegido y respaldado durante la época en que ellas estuvieron separadas de sus hijos/as.

En estos casos, las situaciones vividas por los hijos/as se presentaron incluso estando el padre en el país de origen y viviendo con ellos/as. Este no les asume, al parecer, debido a que su rol social dentro de su grupo cultural no les dirige hacia este tipo de función. El padre asume que su papel es el de proveedor y suele delegar en parientes de sexo femenino -su propia madre, su suegra, su hermana, su cuñada o su propia hija- el cuidado y atención de los hijos/as. El padre no se implica en el cuidado y educación de los hijos/as, lo cual es resaltado en los estudios de Pedone (2003, 2004, 2005, 2006a) realizados con población de origen ecuatoriano.

Estos niños/as que no son asumidos por los adultos, una vez entran a la adolescencia, suelen hacerse incontrolables en su lugar de origen; pueden mostrar conductas de adicción a las drogas, fracaso escolar, huida de la casa paterna, embarazos precoces y pertenencia a bandas o pandillas, tal y como fue revelado por las entrevistadas. En dos de las familias entrevistadas (F1, F3) las hermanas mayores -adolescentes a su vez- tuvieron que hacerse cargo de sus hermanos menores, asumiendo el rol de madres cuando ellas también requerían que se les cuidara.

Las consecuencias de la separación para el comportamiento de los menores pueden evidenciarse de maneras distintas una vez se re-encuentran con sus madres y padres. Los hijos/as mayores pueden asumir conductas de abierta hostilidad y rebeldía hacia la madre, así como caer en el mutismo; mientras que los menores suelen presentar síntomas más relacionados con el cuerpo (encopresis, problemas de sueño y pesadillas, problemas de habla, o alimenticios)

De acuerdo con las entrevistas y observaciones realizadas, las consecuencias y el desenlace de estas situaciones tienen que ver con la edad que tengan los hijos/as en el momento de la separación, el tiempo que han estado sin un acompañamiento afectuoso y responsable, la edad que tengan cuando llegan a la sociedad de destino y las posibilidades que tengan la madre y el padre, una vez logran traerles, de poder cuidarles y acompañarles afectiva y normativamente. Como veremos en el siguiente código, el de redes sociales, la riqueza y diversidad de las redes con que cuenta la familia en el nuevo entorno, puede llegar a marcar una diferencia en los procesos de asentamiento y de inserción de esta e incidir directamente en la calidad de los procesos educativos familiares.

Tal y como reseñamos en el marco teórico referencial, Feixa (2006) dirigió un completo estudio etnográfico de la situación de los y las adolescentes, de origen latinoamericano, que llegaban a la ciudad de Barcelona, reagrupados por sus padres, después de varios años de separación y en la crítica edad de la adolescencia, y aunque se encontraron variantes en función del país de origen, del momento y edad de la migración, los relatos integraban una triple crisis: la propia de la adolescencia, la de una familia transcontinental y el vacío de la migración. Las estrategias y acciones que generaban estos/as jóvenes para afrontar estas crisis, condicionaban su proceso de asentamiento a la nueva sociedad.

El presente estudio, a diferencia del dirigido por dicho autor, se centra en trayectorias familiares en las cuales los hijos/as entrevistados han llegado a vivir al nuevo entorno en edades previas a la adolescencia y/o bajo situaciones en donde la separación no ha sido tan prolongada. Al escoger este tipo de trayectorias pretendíamos dar cuenta de la

organización y negociación que se plantea en estas familias, con el fin de dar continuidad a los procesos de socialización de sus hijos/as, retomando por un lado lo que traen de sus países de origen, en cuanto a valores, concepciones de desarrollo y prácticas educativas, y por el otro las condiciones que les plantea la nueva sociedad y los valores y concepciones que en ella se encuentran.

En cuanto al proyecto migratorio decidido por los adultos de la familia –sea la madre, o los padres en conjunto-, los hijos/as se incluyen dentro de este. Estos en ninguno de los casos han sido consultados al respecto, pese a que pueden llegar a la sociedad de destino en plena adolescencia. Cuando los chicos/as rechazan la decisión tomada por sus padres, o el proyecto migratorio como tal, la adaptación en la sociedad de destino puede verse seriamente obstaculizada, pudiendo dar como resultado el regreso del adolescente al país de origen.

Solo en uno de los casos de las familias entrevistadas (F8), la hija muestra abiertamente su divergencia frente a la decisión tomada por su madre y su deseo de retornar. Incluso en la actualidad la adolescente regresó a vivir nuevamente al Ecuador. En un año y medio que ella estuvo en Barcelona, solo se relacionaba con amistades de origen latinoamericano y su actitud era de no apertura frente a todo lo que implicara la sociedad catalana. Es de anotar que las condiciones de esta adolescente difieren de las de la mayoría de chicos y chicas entrevistados en el presente estudio, puesto que llegó en una edad crítica de la adolescencia (13 años), después de 7 años de separación de su madre y de vivir situaciones bastante complejas en su desarrollo, asociadas con la falta de referentes adultos en el país de origen y el predominio de la influencia de sus pares. Por lo cual se aproxima a la población característica del estudio dirigido por Feixa (2006).

En las demás situaciones, los chicos y chicas entrevistados avalan la decisión tomada por sus padres, basándose en la observación de que estos han alcanzado mejores niveles económicos que en origen, que ellos/as están estudiando y por el hecho de tener acceso a bienes de consumo, que en sus países de origen no tenían (zapatillas costosas, juegos electrónicos, e incluso ordenador). Las amistades que van estableciendo en la sociedad de destino, la habituación con las costumbres del nuevo entorno y el trato de los

profesores hacia ellos/as también son aspectos resaltados en cuanto a la inserción en la nueva sociedad. Pese entonces a no haber tenido ingerencia en la decisión de la migración, los menores entrevistados nos muestran que paulatinamente van construyendo su propia visión de la emigración y haciendo su propio balance de los aspectos positivos y negativos de esta.

Con el fin de aproximarnos a las vicisitudes que la migración implica para una familia, en relación a las situaciones negativas que han podido vivir los hijos/as que estuvieron separados de sus madres mientras estas habían emigrado y a la dificultad de elaborar el re-encuentro con los progenitores en el país de destino, nos basaremos en el siguiente testimonio:

**Blanca, Ecuador
Llegó hace 6 años a Barcelona**

Empiezo desde cuando yo me vine aquí. Bueno, pues yo tome la decisión de venirme aquí a España el día primero de Noviembre (del 2000) Mi situación estaba mala, no me comprendía con mi pareja, le había acabado de descubrir que me había sido infiel de nuevo. Bueno estaba pasando una situación muy mala con él y con mi familia. Y resultó que llegó una amiga que vive en Pamplona, y que había pasado una situación parecida a la mía dentro del hogar y me dijo: "vente a Pamplona". Entonces mi idea era venirme a vivir a Pamplona, pues ella me ofreció su casa, prestarme el dinero y ayudarme a buscar trabajo, entonces tome la decisión de venirme, dejándole a él (su pareja).

A mis hijos los dejé con mi madre y pensaba dejarle a mi niño menor (Pablo) con mi madre también, pero resultó que mi madre no se quiso hacer cargo de él, entonces cambiaron mis planes en esto de dejarle a Pablo (lo dejó con la abuela paterna). Entonces las cosas se me pusieron muy rápidas, en 8 días hice los trámites y cuando ya era la hora de trasladarme a Pamplona, resultó que me llamó mi hermana que estaba aquí en Barcelona y me dijo que cómo me voy a ir con unas personas, que las conozco sí, que son mis amigas, pero que aquí la gente no es como aparenta ser, entonces a último momento cambie el pasaje y me vine para acá para Barcelona.

Esos 8 días últimos los pase muy mal, porque la situación con mi pareja cada día estaba peor y por la tristeza de dejar a mis hijos. Llegó el 27 de Noviembre que tuve que viajar, entonces vine, eh... fue muy triste la despedida cuando deje a mis hijos... de noche... pues no me quise despedir...les di un beso... y por la mañana no quise toparme con ellos, porque sabía que si me acercaba a ellos me iba a abatir el dolor y no iba a poder dejarlos a ellos (llanto).

En cuanto a mi día a día era desesperante porque durante los casi tres años que estuve aquí tomé la decisión de traer a mis hijos porque cada que llamaba a Ecuador, mis hijos estaban mal, mis hijos lloraban, mi familia los golpeaba, les pegaban, los humillaban. Entonces, pues

tomé la decisión de endeudarme con un dinero que no tenía, porque todo el dinero que trabajaba era para mandarlo a Ecuador; para que mis hijos vivan bien y entonces prácticamente dinero para ahorrar no tenía.

Entonces para traer a mis hijos conocí una Asociación de Ecuatorianos que estaban trayendo los niños del Ecuador. Tomé la decisión de traer a mis hijos aquí, pero bueno, claro al principio para traer a mis hijos acá las cosas se me complicaron, necesitaba un permiso de parte de su padre, y me querían cobrar hasta por darme esas autorizaciones para poder sacar a mis hijos del país. De parte de allá todo el mundo se aprovecho para ayudarme a traer a mis hijos, luego estando allí no pudieron salir del aeropuerto por un problema de otros niños porque venían como 60 niños de allá.

Cuando mis hijos llegaron aquí, un primero de junio, se me fueron un poco mis penas, me llegó mucha alegría a mi corazón porque mis hijos estaban acá. Pero claro en Ecuador mis hijos no me contaban verdaderamente lo que pasaban día a día y cuando mis hijos llegaron, sentí tanta ilusión, tanta nostalgia que no quería ni irme a trabajar por estar al lado de mis hijos porque no los veía hacía tanto tiempo. Y sabía que tenía que ir a trabajar porque tenía que pagar una deuda muy grande que tenía y resultó que un domingo decidí hacer una comida con mis hijos para que cada uno me contase lo que habían vivido en Ecuador y lo único que vi en la cara de mis hijos fue tristeza, dolor (Blanca llora sin dejar de hablar)

Nunca me había imaginado que mi propia madre me los golpeaba, me los maltrataba, nunca pensé eso. Yo pensaba que, claro, yo de pequeña viví el maltrato porque mi madre me pegaba, me golpeaba, pero yo pensaba que al ser sus nietos mi madre nunca les iba a hacer eso y resulta que mi madre les pegaba, los golpeaba; resulta que mis hermanos los insultaba, porque esos tres hijos eran de mi primer matrimonio y por eso los miraban como poca cosa y en la cara de ellos he visto dolor, rabia, resentimiento, especialmente en mi hija mayor.

En este momento lo que más me ha dolido es que mi hija se haya ido de la casa. Bueno, aunque creo que también me ha servido como un poco de lección, para darme cuenta de que no le di la suficiente comprensión y porque mientras yo me vine para acá para España a buscar un futuro mejor, resultó que a mi hija en el Ecuador la habían violado. Y nadie me lo había hecho saber, nunca nadie me lo aviso ni me lo contó. Pero al ver tanto dolor en mi hija, se lo preguntaba y al tratar de hacerme amiga de ella, porque desde que ella vino de Ecuador me miró con mucho odio, con mucho rechazo, pues bueno resultó que un día me lo confeso: que la habían violado, que se había metido en una banda de esas Latin King, que ella lo había hecho por rabia, por dolor, al verse sola porque mi madre la golpeaba mucho, pues mi hija la paso muy mal.

En cuanto a mis otros hijos, igual, Rita (de 14 años) vino muy flaca de Ecuador, con muchas ojeras porque mi madre la golpeaba mucho y mis hermanos también. Pues Rita hasta ahora es muy aislada, no habla mucho, no se ríe mucho. Mis tres hijos se puede decir que son muy aislados, son poco comunicativos, tienen el miedo de que tal vez yo quiero irme para algún lado y que los vaya a dejar de nuevo solos en manos de alguien y ese es el tormento de mis hijos. Y bueno a los pocos meses mi hijo Andrés (de 12 años) se quedó mudo, no podía hablar, él tenía mucha rabia y dolor al ver todas las cosas que le habían hecho en Ecuador. Los metí a una escuela y la directora me ha ayudado mucho, ha sido muy buena, me ha brindado mucha ayuda para mis hijos, sobre todo a mi hijo Andrés, le ha puesto una psicóloga, él ha seguido un año de tratamiento y ha podido mejorar, aunque siempre tiene sus miedos, sus cosas, siempre está a mi lado, me dice que no lo vaya a dejar, me dice:

“Mamá no me dejes y si algún día te quieres ir para algún lado no me vuelvas a dejar como aquella vez”, porque él tiene ese miedo de que algo malo le vaya a pasar.

Dentro de mi interior como madre, no lo sé, por qué tengo tanto miedo que les pase algo a mis hijos. No sé, hay veces que me siento tan débil, tan poca cosa, que digo que no puedo hacer nada por mis hijos, aunque yo los protejo, los cuido, pero se que ellos crecen y ya cuando los hijos crecen no tienen tanta confianza con sus padres.

En cuanto a Pablo (hijo menor) aún me dolió mucho más la traída, porque cuando llegó estaba acostumbrado a dormir como un perrito, le gustaba dormir debajo de la cama, debajo de las sillas, dentro de la bañera, se orinaba o hacia sus necesidades por donde él quería porque resulta que en Ecuador la mamá de X. (su pareja) lo había tenido así como un perrito, durmiendo en un sitio, durmiendo en otro sitio, botado; nadie miraba de él y un día me llegue a enterar por casualidad de que la misma caquita que el hacia se la comía porque no había quien lo mirara, quien lo cuidara (Vuelve a llorar)

Me di cuenta que todo el tiempo que deje a mis hijos y estaba yo aquí trabajando, enferma, desesperada y mandando el dinero no me sirvió de nada, porque mis hijos ni siquiera recibían el trato ni el respeto como niños que eran. Y todas esas cosas me han dolido mucho y tengo mucho resentimiento, mucho dolor, por eso ahora que llevo 5 años aquí en España, no quiero ir a Ecuador, porque no sé si sería capaz de mirarles a los ojos con rabia, con odio, con resentimiento; de ver todo el daño que les hicieron a mis hijos, porque pienso que no soy tan buena, pero tampoco creo que les hice daño a ninguno de ellos...Y no entiendo como ellas siendo las abuelas fueron tan crueles y tan malas con mis hijos.

Pablo (su hijo menor) no me decía mamá, me llamaba por mi nombre porque el estaba convencido de que no tenía mamá. Pues bueno, igualmente me logré ganar su cariño y ahora el es muy bueno, muy cariñoso, a veces tiene sus problemas, sus nervios, pero yo les doy un abrazo a mis hijos y les digo que los quiero, que no sientan miedo, que yo los voy a proteger y veo muchas veces que mis hijos tratan de acogerse a mí. Cuando yo les digo esas palabras y los veo cambian de manera de pensar y ya no se ponen nerviosos, porque a veces mis dos hijos menores se orinan en la cama, se hacen pipi porque les da muchos nervios.

Y Rita lo que hace es estar sola por allí, no habla con nadie, lo que hago es buscarla para poder hablar entre las dos y hablar un poquito para tratar de ganarme su confianza para que me cuente que es lo que le pasa, porque a veces la veo que ella se pone a llorar cuando está sola y yo sé que tiene que haberle pasado algo para que se sienta así, pero no puede hablar, le cuesta mucho.

Además cuando he traído a mis hijos hemos pasado muchos problemas, mi hija más grande se iba mucho de casa y eso empezó afectarles nuevamente a ellos, porque cuando yo me vine para acá prácticamente ella fue como su madre, porque cuando mi mamá les pegaba, ella los defendía, ella estaba siempre al lado de sus hermanos. Claro al venir aquí y verme nuevamente con mi pareja a ella no le gustó y se volvió muy rebelde y parece que se olvidó un poco de sus hermanos, pero pienso que estaba equivocada porque ahora que se fue de casa y va a ser madre -voy a tener un nieto- me veo que ha cambiado mucho, se acerca más a sus hermanos, la veo que es más cariñosa conmigo, ha cambiado mi hija un montón. Yo creo que encontró un chico que le da lo que yo tal vez como madre no le pude dar; comprensión y darle más cariño del que ella necesitó, encontró un chico que la escuchaba, que le ha ayudado, su novio... Y ya no puedo más... tengo un nudo en la garganta...

d) Quedarse o retornar

Los relatos de los adultos y menores entrevistados recogen la tensión y necesaria relación existente entre el país de origen y el país de destino. ¿Quedarse o retornar?, es una pregunta que está presente en la mayoría de los relatos de los adultos. Casi la totalidad de los entrevistados (8/10) nos hablan de haber emigrado para quedarse en la sociedad de destino, trabajar hasta la jubilación, educar a sus hijos/as y verles crecer y desarrollarse en España. Hay claramente un deseo de permanencia, de inscribirse en esta nueva sociedad y de querer volverse parte de ella. Respecto a un retorno a mediano plazo, solo dos familias nos hablan al respecto (F2, F5).

Entre las razones que argumentan los adultos para no retornar a sus países de origen, resaltan el que su país natal no les brindó las oportunidades para salir adelante, y la persistencia de la pobreza, la inseguridad, la violencia y la corrupción, lo cual definen como un entorno poco propicio para educar a sus hijos/as.

La posibilidad de un retorno a mediano plazo está en función de los motivos que llevaron a la familia, a emigrar. Cuando se está huyendo de una situación económica, política y social difícil, la familia que va logrando un cierto grado de inserción en destino, suele ver como poco probable el retorno, mientras que aquellas familias, cuya situación en origen no era tan precaria, suelen hablar de posibilidades de retornar a sus países, cuando las condiciones estén mas favorables o cuando cuenten con el dinero suficiente para montar un negocio independiente en origen que les permita vivir sin problemas. La mayoría de entrevistados adultos, sin embargo, hablan de un retorno al país de origen o a países vecinos, en el momento de la jubilación.

Los viajes a los países de origen por vacaciones, o para realizar diligencias familiares se convierten en momentos privilegiados para sopesar la realidad que se vive en estos, y que difiere de la imagen idealizada que tienen de su tierra natal. Estando en la sociedad de destino, los adultos de la familia pueden pensar en un retorno próximo, sin embargo, los viajes al país de origen, les permiten aproximarse a las situaciones que se viven en

cuanto a seguridad, estabilidad económica y social, las cuales difieren de lo que ellos observan y viven en la sociedad de destino.

El viajar nuevamente a los países de origen en todos los casos en que han podido hacerlo (F1, F2, F3, F4, F9) ha conllevado una valoración de lo que tienen en el nuevo entorno. Resaltan las ventajas de estar en un país como España, en donde la salud, la educación y el trabajo están al alcance de todos y no solo de una minoría o una elite, como ocurre en sus países de origen. También resaltan el mejor estado y limpieza de las calles, el transporte, los servicios básicos –agua, luz, gas-, el sistema judicial, la policía y la seguridad. La posibilidad de tener una casa o apartamento, así sea a través de una hipoteca o crédito, de tener coche, y de poder darles a sus hijos objetos de consumo, como el ordenador y las zapatillas costosas, son elementos que también son anotados.

En cuanto a los chicos/as, la mayoría de entrevistados se plantean el vivir en el país de destino y viajar a sus países de origen solamente de vacaciones. El país de origen es nombrado como un lugar de paseo, de visita de sus familiares, mientras que el país de destino es nombrado como aquel donde se proyectan en el futuro. Entre las razones que nombran para proyectarse en la sociedad de acogida está el contar con mejores posibilidades a nivel de los estudios, el ir estableciendo relaciones de amistad y afecto con sus pares y la seguridad y organización que encuentran en la ciudad. Asimismo resaltan el que sus padres y madres tengan un mejor nivel de vida que el que tenían en el país de origen.

Unos pocos adolescentes entrevistados (HM2³⁹, HF2, HFM5), nos exponen su deseo de retornar en un futuro a sus respectivos países de origen, pero más allá de un retorno, sin regreso, nos hablan de una situación intermedia, de un deseo de vivir “en” los dos mundos, parte del tiempo en el país de acogida y otra parte del tiempo en el país de origen. Nos narran sobre el hecho de aprovechar las oportunidades de estudio y trabajo que ofrece la sociedad de destino, pero sin renunciar a las relaciones sociales y familiares

³⁹ Esta es la manera escogida para identificar a los participantes en el ATLAS.ti. La letra H se refiere a los hijos de la familia, la segunda letra al género de la persona entrevistada: F para mujer y M para hombre y el número se corresponde con la familia a la que pertenece. En el caso en que hay dos hermanos del mismo género, los diferenciamos por el lugar que ocupa entre sus hermanos (si es el mayor llevará la letra M y si es el menor la m en minúscula)

que tienen con las personas de la sociedad de origen y al contacto por tanto con su país natal. Es de anotar que los padres de estos chicos y chicas, que se corresponden con las familias 2 y 5, a diferencia de los demás participantes, son los únicos que desean retornar a mediano plazo, a Ecuador y Venezuela respectivamente.

A continuación tenemos los testimonios de Lucia y Julián, madre e hijo de la familia número 2, quienes nos hablan de su posición con respecto al hecho de quedarse o retornar,

***Lucía, Ecuador
Llegó hace 4 años a Barcelona***

Particularmente nos ha tocado emigrar por un problema de un volcán y tuvimos que salir todos, porque de lo contrario, no. Yo trabajaba, mi marido igual, él es profesional, es ingeniero civil, pues en mi caso también yo estudié hasta sexto semestre de economía. Trabajaba como contable en un Ayuntamiento, bueno allá es un municipio en donde yo vivía, igual tenía mi negocio, pero las circunstancias, en este caso de la naturaleza, nos obligo a salir, porque de un momento a otro dijeron que erupcionaba este volcán. Nosotros vivíamos al lado de un volcán y ahora nos teníamos que ir y ustedes verán que hacen, nos dijeron, o sea nos cambiaron la vida totalmente. Mi marido trabajaba en las carreteras, en las vías, haciendo calculo vial y también eso se suspendió, entonces, pues, abocados a esta situación, de este problema, tuvimos que salir, tuvimos que vender todo lo que teníamos, porque uno no viene con dinero sino haciendo prestamos.

De la familia, vino primero mi marido. Él estuvo dos años aquí solo y al estar el dos años aquí, pues nos mandó a traer, se reunió un poco el dinero y a los dos años vinimos mis dos hijos y yo, pues el estaba encaminado ya con papeles y todo, pero cuando llegamos aquí, el cambio si nos cogió. Y sobre todo a mis hijos, porque ellos llegaron de 9 y 11 años, a una edad todavía como para que se adapten, porque sé de casos que si los niños llegan un poco más tarde les cuesta. Yo digo, vinimos justo en la etapa en que todavía les decimos: “¡Nos vamos!”, y hacen lo que les decimos.

Al principio a mi me cogió de nuevo el hecho de venir de trabajar en mi país de lo que yo estudie, a venir a hacer faenas distintas y no me apena, no me avergüenza, para nada. Pero pues tú estabas enseñada a trabajar en oficina y cuando llegue aquí, lo primero que hice..., bueno no tuve un trabajo malo, cuidaba niños. Me gustaba.

Pero lo que más nos ha afectado es la cuestión de la familia, la tierra, el desarraigo, eso es lo que nos ha afectado muchísimo, a mi, a mis hijos; lo digo porque en agosto fuimos a Ecuador, primera vez después de que llegamos. Nos fuimos, ellos vieron un cambio, claro fueron más grandes, pero la ilusión de ellos era muy grande y claro la mía, ver a mi familia. Se añora la tierra y todo. Nos fue bien, nos tocó hacer un gasto grande porque viajamos los cuatro, pero bueno ya vinimos de allí, era un poco también para que los chicos puedan sopesar la situación de allá y la situación de acá, porque mi hijo me dice: “Mamí cuando

vinimos usted nos dijo que íbamos a estar 3 años". Y me dice: "Mamá ya estamos a casi 4 años y todavía estamos acá", y el aún me lo dice mucho más después de venir, porque allá tiene a sus primos.

Yo siempre tengo en mente retornar, claro, dicen tu familia es tu marido y tus hijos, pero yo procedo de una familia numerosa y yo añoro mucho a mis hermanos, estábamos siempre juntos y eso no lo cambio por nada, mi familia es mi familia, ya lo sé. También las costumbres, las vivencias que teníamos allá, que no las tenemos aquí, que no es lo mismo. Claro que yo antes, decía que yo me voy, yo me quiero ir, que yo no quiero saber más de aquí, yo lo decía y todos en realidad, pero ahora que hemos regresado, la situación del país es difícil y no sólo en Ecuador, sino en Latinoamérica. Entonces decimos: "¿Y qué hacemos?, y si regresamos qué hacemos". Obviamente a la edad que tenemos ya no volvemos nuevamente a adaptarnos a un trabajo de oficina, a un trabajo como el que teníamos, eso es una cosa y otra el sueldo, vamos a ganar esto, acá ganamos esto y allá ganaremos esto. Así que la única alternativa en nuestro caso es ir con dinero, con capital para hacerte tu negocio propio y vives en tu país.

Nuestra idea es estar un tiempo. Y es más, te digo, ahora con mis hijos, a lo mejor, ellos son jóvenes, nadie sabe que pueden echar raíces aquí, pero nosotros no, nosotros nos regresamos. Ellos a lo mejor harán pareja aquí, a lo mejor, no lo sé, pero yo, yo no me quedo aquí definitivamente.

Yo no tengo padres, pero tengo a mis hermanos y los extraño mucho. Aquí sólo tengo un sobrino, pero nos vemos muy poco y no es igual. Como te digo somos una familia muy numerosa, entonces la intención ha sido esa; ahora nos hemos comprado un piso, pero con la intención de invertir, no con la intención de quedarnos aquí, sino que después de un tiempo este dinero nos represente un capital para tratar de empezar allá, o sea, al menos esa es nuestra idea.

Nosotros en nuestro país, por el nivel de preparación vendríamos a ser de una clase media, un poquito alta, es decir, no teníamos una posición mala. Ya te expliqué porque hemos venido, pero en sí tenemos nuestra casa allí. Tenemos todo, tenemos tierras que nos han dejado nuestros padres. Pero ¿qué es lo que pasa con la mayoría de familias que vienen de la Costa o de gente que viene del Ecuador?; que generalmente vivían mal, tienen una situación económica mala, entonces obviamente ese cambio lo ven bien, aquí lo ven mejor, entonces dicen; yo me quedo aquí, porque aquí tengo todo. Ese no es nuestro caso.

Aquí hay ventajas en la cuestión, por decirte, que los hijos puedan estar no solamente aquí. Tengo mucha familia en Londres, en Madrid, en Italia. De que mis hijos puedan salir, que conozcan, de que ellos estudien y por eso estamos aquí y nosotros les decimos a ellos, para eso estamos aquí, para que estudien, nosotros ya no contamos en este asunto sino para apoyarles. Tú sabes que aquí no cuesta mucho moverse de un lado a otro. Segundo; la salud, prácticamente es baratísima o casi no te cuesta, que si por ejemplo te tocara hacerte una operación, casi no te cuesta y es la diferencia con lo de allá. Mi marido cuando fuimos ahora se enfermó, y que médicos y dinero, le cogió mal el cambio de comida y era gaste y gaste, entonces decimos por lo menos tenemos la salud allá (España), que está subvencionada por el gobierno.

De todas maneras reconocemos que Ecuador esta atravesando una situación difícil como otros países. En la cuestión social hay mucha delincuencia. A mi me apena mucho, claro en las ciudades grandes, es que yo tengo a mi familia en diferentes ciudades, y estaba en Guayaquil que es la Costa. Y te digo, yo andaba solo en taxi, porque tenía un miedo,

pensaba me van a asaltar, yo aquí en cambio ando tranquila. Pero también en donde yo vivo. Es una ciudad tranquila, es Baños de Ambato, es una ciudad muy turística, creo que es la tercera ciudad turística del Ecuador; pequeñita, bonita, en donde se vive tranquilamente. Pero claro con un negocio o con algo. Todo depende si las circunstancias cambian un poquito, porque mi esposo y yo pues ya no tenemos... Lo ideal sería tener 30 años, porque tienes las fuerzas, las ganas y la salud para seguir unos 20 años más, y ya está, felices. Pero hay que ser realistas, mi marido va a hacer 50 y yo tengo 43. Y ¡fuhhh!... (suspiro), yo no quiero que aquí me coja la vejez y tenemos que proyectarnos por la cuestión de edad, pensar que vamos a hacer.

Julián, 15 años. Llegó hace 4 años a Barcelona

[¿Qué paso cuándo viajaron a Ecuador de visita?] Cuando estaba allá, me quería quedar, porque era todo diferente, la gente era diferente, pero me toca quedarme aquí porque están mis padres, pero cuando ellos se vayan, tengo que volver, ahora trataré no sé, de aprender algo, o trabajar, ayudar a mis papas.

[¿Si tus padres se vuelven tú también te devolverías?] Ah, yo sí, yo me pienso volver a Ecuador. (...) No sé, en unos años, en unos 7 años, ahora he tomado el ejemplo de un chico colombiano que vive aquí en mi casa, él trabaja y ha ahorrado mucho, ahora tiene 33 años, y se va a Colombia todos los años. Trabaja duro aquí, y no sé, ese sería mi plan.

[Es decir, no irte del todo] No, porque no se como me irá allá.

[¿Qué es lo que más te atrae del Ecuador?] Pues allí están mis primos, vamos a fiestas, por el cole me parecería difícil porque ahora ya estoy acostumbrado acá y allá se estudia más duro, entonces costaría más el cole.

[¿Tus amistades dónde están?] Allá, tenía pero ahora ya no. Mis amigos son latinos y hay algunos que piensan quedarse y otros que piensan volver. No sé, ellos van así, cada uno tiene su pensamiento, y yo digo; "seguro que te vas a quedar, no extrañas estar allá en Chile", y ellos dicen que no, que se quedarán aquí, que irán de visita, pero que se quedan aquí.

[¿A ti si te gustaría volver a tu país?] Sí, hay veces que bueno, me pongo a pensar, digo; ah ¿qué pasará conmigo?, como mis padres han tenido que emigrar, a ver ¿que haré yo allá?, me toca aprender, ¿de qué trabajaré?, por eso digo yo, ¿quedarme aquí y trabajar?, no sé, ¿reunir un poco de dinero y hacer lo mismo que piensan hacer mis padres? [Ellos piensan] poner un negocio allá, mis padres no están tan jóvenes tanto para trabajar, mi madre quiere volver a Ecuador, pero mi padre al principio quería quedarse porque yo cuando recién vine, mis padres me dijeron que volviáramos al cabo de 3 años, pero ya me fui olvidando, mi padre tuvo un tiempo que quiso quedarse, no quería volver, pero mi madre sí.

4.2.2 Redes sociales

La red social, según Sluzky (1989) ha sido definida como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como personalmente relevantes o que son, de hecho, relevantes. La red social define al nicho social de la persona y contribuye sustancialmente a su propio reconocimiento como individuo-persona. Constituye la clave de la experiencia individual de identidad, bienestar, competencia y agencia, tal y como definimos en el marco teórico-referencial.

Cuando una familia hace la transición ecológica que implica la migración, cada miembro abandona partes importantes de su red social personal, lo cual nombraremos a lo largo de este aparte como debilitamiento de las redes del país de origen. Este debilitamiento puede tener consecuencias negativas para la adaptación de los adultos y de los menores al nuevo entorno, y para el cuidado y atención de éstos últimos.

Este debilitamiento de las redes de origen y sus consecuencias en el desarrollo familiar se tratan de paliar de dos maneras: por un lado, con las redes de familia extensa que ya están en la sociedad de destino o que posteriormente emigran “jaladas” por sus familiares, y por otro, a través de la re-construcción de las redes en destino. Este último punto se refiere a la creación de nuevos lazos de amistad, solidaridad y compañerismo y a la interrelación en los distintos escenarios de la sociedad de destino -escuela, trabajo, vecindario, instituciones como servicios sociales, entre otros-.

A lo largo de la presente investigación, las redes sociales con que cuenta la familia inmigrada, distribuidos tanto en el país de origen como en el de destino se mostraron como un elemento fundamental de adaptación. Mientras más diversificadas eran las redes con que se relacionaban los miembros de la familia, mayores posibilidades tenían de suplir diferentes necesidades y expectativas y de lograr una mejor inserción en el nuevo entorno. Pudimos constatar, a través de las entrevistas y de las observaciones realizadas, que la ausencia o insuficiencia de la red social se traducía en dificultades de adaptación para los diferentes miembros de la familia e incidía directamente en el cuidado y atención

de los hijos/as, tema que ocupa un lugar central en el presente estudio y que iremos desarrollando paulatinamente.

Para Lalueza y Crespo (2005), en el caso de familias provenientes de sociedades colectivistas y guiadas por modelos tradicionales de relación, como es el caso de los países latinoamericanos, especialmente los países andinos y centroamericanos, la principal situación de riesgo que vive la familia inmigrada estriba en la destrucción de las redes de apoyo social tradicionales sin que se construyan nuevas redes. De acuerdo con los autores, cuando desaparecen los fuertes lazos familiares y comunitarios que caracterizan a las sociedades tradicionales, sin que las personas sepan crear nuevas relaciones en torno a la vecindad, el trabajo, la amistad, la participación en actividades o la frecuentación de lugares, el riesgo es el aislamiento. Una familia aislada es una fuente constante de situaciones de estrés, ya que las redes de apoyo ofrecen modelos de referencia, ayuda física, apoyo emocional, información útil, es decir, recursos tanto más necesarios cuanto que el entorno social está en vías de transformación acelerada.

Es importante resaltar que las redes citadas por los adultos entrevistados se extienden más allá de la parentela y las relaciones de amistad y vecindad, e incluyen a otras personas vinculadas con el ámbito escolar, religioso y asistencial del nuevo entorno. En contraste, los adolescentes se centran principalmente en los pares, que conocen a través de la escuela/ instituto o en la calle, lo cual es concordante con su momento evolutivo.

La figura 4 representa la red conceptual de los códigos vinculados con *las redes sociales*. En la figura encontramos en primer lugar en la parte superior izquierda el código redes facilitadoras de la migración y de la llegada, con 18 citas alusivas, justo al lado encontramos el código debilitamiento de las redes de origen con 30 citas, este debilitamiento según pudimos observar es causa de dificultades para el cuidado de los hijos/as y para la adaptación de los adultos y menores de la familia, a este código se asocian 7 citas. Para paliar este debilitamiento y las dificultades desencadenadas, observamos dos estrategias: la existencia de redes compuestas por la familia extensa, quienes también se han desplazado o se desplazan al país de destino y la ampliación de las redes en la sociedad de destino.

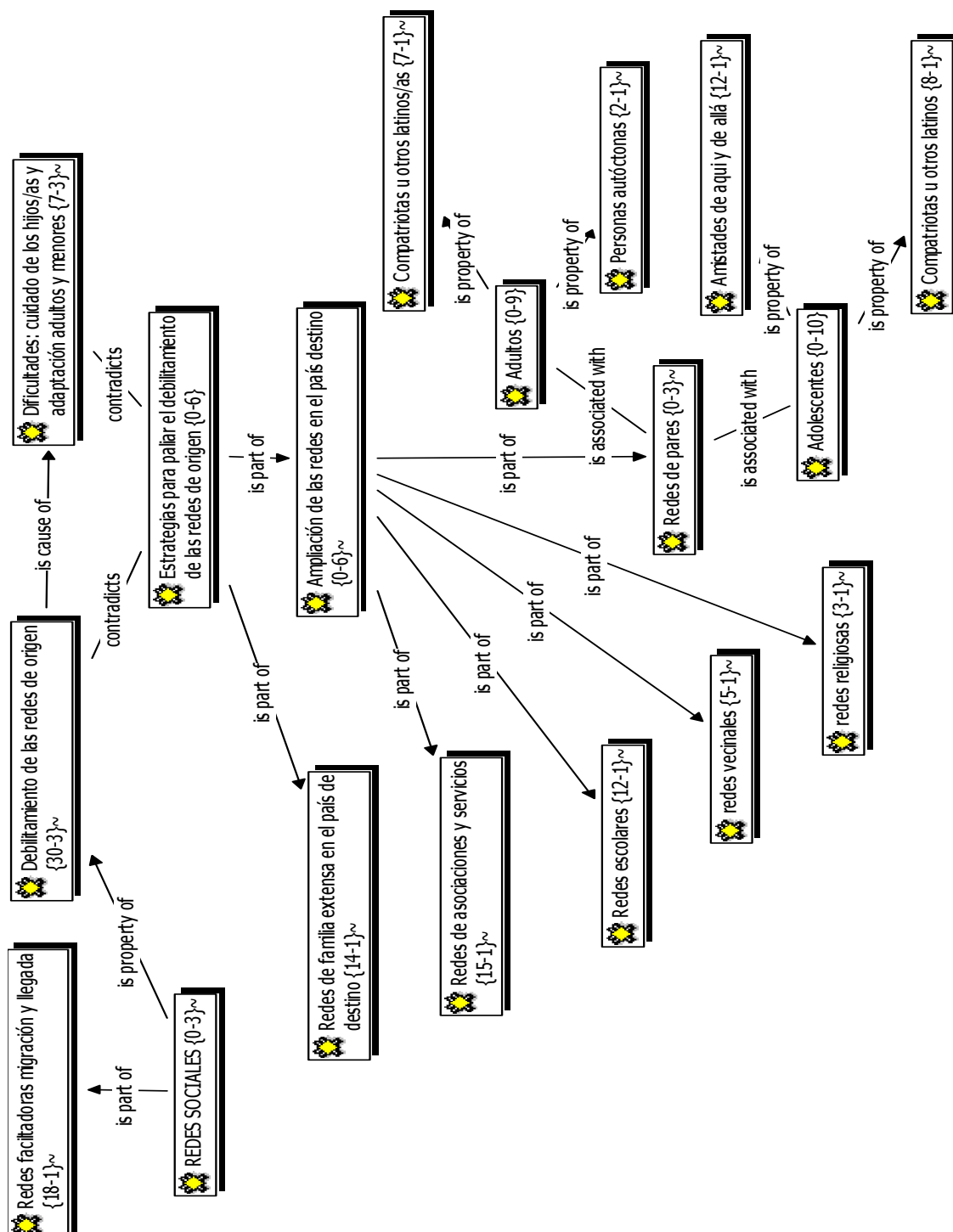


Figura 4: Representación de las relaciones de redes sociales

a) Redes facilitadoras de la migración y el asentamiento

Un proyecto migratorio para su consolidación requiere que en origen hayan personas que lo apoyen, ya sea económica, afectiva o moralmente y como vimos en el apartado anterior, que existan parientes mujeres que se hagan cargo de los hijos/as menores, mientras la mujer emprende el viaje migratorio. Igualmente se requiere que existan personas en destino que faciliten la llegada y el asentamiento del adulto pionero de la familia nuclear.

Todos los adultos entrevistados nos hablan de estas redes situadas en la sociedad de destino, las cuales estaban formadas por hermanas, tías, cuñadas, otro tipo de parientes, y en menor medida por amistades y personas conocidas. Es notorio cómo, independientemente de quien viaje primero, si la madre o el padre, en todos los casos, la persona principal que acoge es de sexo femenino.

El apoyo que recibieron los participantes adultos de las personas que ya estaban en la sociedad de destino era variable, desde una ayuda puntual como *"facilitarles dónde dormir, o servir de primera referencia para conseguir habitación"*, hasta aquellos que les brindaron información relevante sobre el transporte, búsqueda de empleo y empadronamiento⁴⁰. No obstante, todos los adultos entrevistados coincidieron, en que el apoyo afectivo recibido por sus parientes y amistades en el momento de la llegada, fue pobre, puesto que estos tenían que cumplir jornadas de trabajo extenuantes y estaban utilizando sus propios recursos y energía para adaptarse al nuevo entorno.

Como plantea Lalueza (2005) los recursos materiales y simbólicos necesarios para subsistir y mantener la continuidad (empleo, atención sanitaria, alojamiento, información, permisos de residencia y trabajo) se obtienen mediante mecanismos y circuitos diferentes a los del país de origen. Aquellos a los que los adultos de la familia estaban acostumbrados a utilizar en el país de origen, pueden no ser funcionales en la nueva

⁴⁰ El empadronamiento (o inscripción en el padrón municipal) es necesario para que los "recién llegados", independiente de su nacionalidad, puedan acceder a los servicios de salud y de educación de los menores, los cuales son universales en el Estado Español. El empadronamiento, asimismo, es uno de los requisitos para emprender la regularización de su situación, una vez esta se vea posibilitada por las leyes de extranjería vigentes.

sociedad. Por lo cual se requiere una nueva orientación en la búsqueda de recursos y redes.

Pudimos observar que en los casos en que al llegar el adulto inmigrado, la red social era poco efectiva para ofrecerle información sobre el funcionamiento del nuevo entorno y para acompañarle en las fases iniciales de asentamiento, su proceso de inserción se vio entorpecido en cuanto a la búsqueda de empleo, utilización de los servicios de salud, e incluso en la regularización de su situación.

En la última década, la existencia de entidades y asociaciones de apoyo al inmigrante, busca suplir estas carencias, y proporcionar la información necesaria para que la persona inmigrada pueda insertarse mejor en el nuevo entorno. Estas entidades ofrecen información para conseguir empleo y asesoría legal sobre temas de extranjería, entre otros servicios. Asimismo estas entidades cumplen una función primordial y es la de acogida. Conscientes del choque que viven los inmigrantes al dejar su familia, su tierra, sus costumbres, y la ansiedad que experimentan al enfrentar un entorno nuevo, estas asociaciones funcionan como un espacio de transición o de enlace, en el cual les escuchan, y les brindan un acompañamiento, de forma que puedan “*sentirse como en casa*”. Esto es mencionado tanto por las personas entrevistadas de origen inmigrado como por los agentes externos⁴¹.

De acuerdo con los adultos entrevistados, el conocimiento de Barcelona y las opciones de trabajo y bienestar que en ella se podrían encontrar, se obtuvo a través de los relatos e imágenes transmitidos por parientes, amigos/as o conocidos/as que vivían ya en la ciudad, o narrados por los parientes de estos que permanecían en el país de origen. En esta imagen idealizada resalta la facilidad que antes de venir ellos suponían para conseguir empleo y para acceder a todo tipo de bienes de consumo.

⁴¹ En Barcelona existe una gran cantidad de asociaciones e instituciones que brindan estos servicios, la mayoría subvencionadas por el Ayuntamiento y por entidades bancarias. En la presente investigación hemos tenido contacto con las siguientes asociaciones o programas de ayuda al inmigrante y su familia: SSIM, Mujeres Latinas sin Fronteras, *Nou Barris Acull*, Fedelatina, Asociación de Ecuatorianos en Cataluña, Asociación AMISI, Ayuda Fraternal de la Parroquia San Sebastián, Caritas, “*Nous veïns i veïnes d’Horta Guinardo*” y Casal Concordia.

Así mismo, para imaginar un porvenir próspero en la sociedad de destino, las madres y padres de las familias entrevistadas se fundaban en el envío de remesas que hacían los migrantes y que ellos entendían como prosperidad. Estas remesas y los viajes cargados de regalos cuando regresaban a su tierra de visita, fomentan el mito de que estos emigrantes progresan económicamente con rapidez y llevan una vida fácil en destino. Casi de manera unánime los adultos entrevistados resaltaron las diferencias que encontraron entre aquellas imágenes idealizadas que tenían de la sociedad de destino y los obstáculos y dificultades con que se encontraron, debido a su estatus de inmigrantes en estado de irregularidad⁴².

b) Debilitamiento de las redes del país de origen y dificultades cuidado de los hijos/as

Una de las primeras situaciones a las que se enfrenta la persona inmigrada de origen latinoamericano, por la manera como se da el viaje migratorio a España -en todos los casos de las familias entrevistadas viaja primero el padre o la madre y después los hijos/as- es la separación de la familia nuclear. Posteriormente lo que marca a la familia nuclear, una vez está reunida en la sociedad de destino es la separación de la familia extensa, cuyos miembros son nombrados y altamente valorados por todas las familias entrevistadas. La familia extensa incluye: los propios padres, tíos/as, hermanos/as, cuñados/as y sobrinos/as.

El que los adultos inmigrados no cuenten con las redes de origen -familia extensa, amistades y vecindario- y lo que éstas representan para la familia -solidaridad, afecto, apoyo, ayuda económica, control social-, asociado con una débil conformación de las redes en la sociedad de destino puede tener consecuencias directas en el cuidado y acompañamiento de los hijos/as, así como en la adaptación de los adultos y los menores. Máxime si tenemos en cuenta que por lo regular estas familias nucleares se apoyaban en la familia extensa, apoyo que se hacía imprescindible en situaciones de precariedad o cuando se trata de hogares monoparentales liderados por mujeres. Existía para las

⁴² Las personas que hacen parte del presente estudio regularizaron su situación de dos maneras, aquellas que llevan más tiempo en la sociedad de destino, a través de la consecución de una oferta de trabajo, y las demás en las regularizaciones masivas efectuadas en el Estado Español en el 2001 y en el 2005.

mujeres de estas familias toda una trama de parientes, vecinas y amigas con las que podían contar para la atención y cuidado de sus hijos/as, así como para apoyarles afectivamente a ellas y a los diferentes miembros de la familia.

Así, por ejemplo, en entornos rurales tradicionales o en sectores populares de países latinoamericanos como Colombia, los niños juegan en las calles y los campos sin que sus padres se preocupen en exceso. En estos casos la comunidad aporta una gran cantidad de ojos vigilantes y de límites a las correrías de los chiquillos y aunque todos los adultos de la familia estén trabajando, los niños/as nunca están solos/as, puesto que por lo general hay una pariente, vecina o amiga que está pendiente de ellos/as (Tenorio, 1996, 2000). Asimismo, Pedone (2005) nos habla de como la mayoría de los/as niños/as ecuatorianos que hacen parte de sus estudios longitudinales con familias inmigradas de Ecuador en los últimos 8 años, se han socializado en una extensa red afectiva familiar y social, conformada por los abuelos, parientes más cercanos, amigos/as y vecinos/as.

Derivado de este debilitamiento y de la no re-creación en destino de las redes sociales pérdidas, algunas de las madres entrevistadas nos narran situaciones en que sus hijos/as han tenido que afrontar comportamientos que de acuerdo con su nivel de desarrollo o edad aún no están suficientemente preparados para asumir. Incluso nos dan a conocer contextos en los cuales a sus hijos/as menores de 8 años se les encarga de protegerles y “maternarles” a ellas como madres o a sus hermanos/as menores.

Entre las situaciones observadas podemos nombrar el que sus hijos/as tengan que acompañarlas al médico o a hacer gestiones administrativas, tengan que desplazarse a la escuela solos e ir al medio día a comer a sus casas sin que nadie pueda supervisarlos, quedarse en casa solos en horas de la noche o aún estando enfermos. Estas situaciones que asumen o viven sus hijos/as se acompañan en la totalidad de los casos por sentimientos de culpabilidad e incapacidad por parte de las madres, lo cual nos indica que no hace parte de su repertorio maternal o de las pautas culturales del grupo al que pertenecen.

Esto contrasta con el discurso habitual que suele calificar a estas madres o a las familias de estos menores, de negligentes o de imponer a sus hijos/as responsabilidades para las cuales aún no están preparados. Lo cual automáticamente tiende a asociarse con formas culturales que las familias inmigradas traen de las sociedades de origen.

Es importante decir, al menos respecto a los casos de la presente investigación, que existen elementos contextuales, entre ellos el debilitamiento de las redes sociales, que parecen desencadenar este tipo de estrategias por parte de la familia y que aunque desde fuera nos parezcan poco adaptativas, si las miramos a la luz de lo que vive la familia, se constituyen en maneras de responder a las condiciones en que se encuentran inmersos sus miembros. Este punto será desarrollado en el apartado de prácticas educativas.

Pero el debilitamiento a este nivel, no implica un alejamiento emocional de las personas que permanecen en origen, muy por el contrario, las conexiones con los parientes se continúan fomentando. Todos los adultos entrevistados suelen tener una comunicación constante con sus propios padres y algunas veces con los hermanos/as, asimismo se mantiene una relación de compromiso con sus padres a través del envío de remesas. Las visitas al país de origen son nombradas como una manera de mantener y revitalizar los vínculos afectivos y de conocer a los nuevos miembros de la familia extensa.

En cuanto a los/as adolescentes, cuando viajan al país de destino, estos nombran a sus primos/as y a sus abuelos/as como las personas más significativas de su entorno de origen. Los primos/as son los miembros con quienes más compartían antes del viaje migratorio y son con quienes más disfrutaban cuando viajan nuevamente a su tierra natal, compartiendo con ellos/as el día a día.

Los/as chicos/as suelen comunicarse por el Messenger con sus primos/as, apoyándose en algunos casos en el uso de las *webcam*. Existe entonces todo un intercambio de imágenes en tiempo real, así como de fotos y de eventos que les permite estar conectados pese a la distancia. Estas relaciones se suelen fortalecer cuando los chicos/as viajan nuevamente al país de origen. Con los/as abuelos/as y tíos/as suelen comunicarse únicamente cuando hacen una llamada colectiva junto con su padre o su madre.

En las situaciones en que los/as chicos/as llevan mucho tiempo en la sociedad de destino, sin haber viajado nuevamente al país de origen, se pueden presentar sentimientos de extrañamiento o alejamiento hacia los miembros de la familia que permanecen allá. Incluso el hecho de no conocer a los nuevos miembros de la familia extensa que se han incorporado, ya sea porque han nacido o porque se han casado con alguno de los miembros, hace que se afecte en cierto modo el sentimiento de conexión y continuidad familiar.

A continuación tenemos el testimonio de la madre de la familia 3, quien nos habla de las dificultades que ha tenido para conciliar el trabajo con el cuidado y atención de sus hijos/as y del debilitamiento de las redes y la dificultad para re-construirlas en la nueva sociedad:

***Rocío, Ecuador
Llegó hace 8 años a Barcelona***

[Dificultades debido al horario de trabajo que ha tenido] Es que a ellos les gusta verme aquí al medio día, darles de comer y yo veo que comen, porque tú te fijaste en el pequeño (actualmente tiene 12 años), él no come y acaba de último o muchas veces hasta deja la comida allí, el desayuno. Como yo antes me iba a las 5 de la mañana de aquí, él botaba los cereales en la basura y la leche en el lavabo, hasta que un día, no sé si no lo escondió bien, que sé yo, lo veo en la basura y digo: “esto, ¿cómo así?, los cereales”. Cuando vengo y le pregunto a su hermano (actualmente tiene 13 años): “y ¿quién botó esto?” y dice: “mi ñaño (expresión para nombrar al hermano), él no comió”, es una manera en que no tienen control, son niños que siempre han estado solos. Allá en el Ecuador estaban arropados por todo mundo, por un montón de personas, cuando yo no estaba allí y de pronto aquí se han visto solos, sin nadie quien los atienda, que si toman café bien, si no toman bien, les da lo mismo, se han hecho un poco como te digo, “Que me importistas”, y con tal de ir al colegio corriendo, a veces ni se lavaban, se iban despeinados por la mañana.

Un día incluso que a mi niño menor lo atropello un coche. Esto fue porque yo en esa época trabajaba en una casa. Yo entraba a las 8 de la mañana, me iba a las 7:20, porque trabajaba cerca, yo ya los dejaba vestidos, ya solo era que se fueran a la hora del cole y aunque se acostaran nuevamente pero ya estaban vestidos, y así se tomaban el café y se iban. Pero ese día se habían despertado a las 9, como ese día me olvide de llamarlos por teléfono porque yo siempre les llamaba: “Hijitos, ¡levántense! que son las 8 y media ya, ¿tomaron café?”, pero ese día me olvide, me cogió la faena, pues entonces se han levantado a las 9 y a las 9 y 5 estaban abajo. Y mi hijo como quiso cruzar la calle rápido, al cruzar no se fijo en el semáforo, al cruzar le atropello, no fue gran cosa porque gracias a Dios no le hizo mucho daño, pero ponte al saber que le hubiera pasado algo, yo en ese sentido siempre me he

sentido culpable porque yo no estoy aquí (en la casa) para estar con ellos. El tenía en ese entonces 7 años, era pequeño todavía, no era mayor.

La cuestión es que aquí estamos en otro país, no es lo mismo estar en mi país, en el Ecuador, con mi gente, con mi familia, con mi padre, con mi hermano, mi amiga, mi prima; cualquiera que yo puedo ir a su casa y pues me tendrán unos días, me darán de comer, que sé yo, que aquí no, aquí es cada quien.

Aquí hemos aprendido a ser muy individualistas, a hacernos a la manera de vivir aquí, de no llevar ese sentido de familia cuando estamos reunidos, que no es solo mi familia: "mi esposo y mis hijos", sino que mi familia allá en Ecuador es "mi padre, mi madre, mi hermana, mi hermano, su esposa, mis sobrinos, mis primos, mi tía, todos en conjunto". Que si las reuniones, que si un cumpleaños, que cuando tú estás enferma pues toda la familia te va a ver, que si tú no puedes tener hoy día a tu hijo pues tu cuñada te ayuda, o tu padre igual. Aquí estamos realmente desarmados en ese sentido porque estamos solos, allá no, allá está mi cuñada que está mas cerca, mi papá, que si voy y le digo: "papito, ve llevando a mis hijos a la escuela", me dice, "bueno hijita" y me los lleva, pero aquí ¿A quien se acude?

Allá se valora mucho el calor familiar, la vida familiar en un hogar, pero no en un hogar de simplemente el padre, la madre y los hijos, sino tus abuelos, tus primos, tus hermanos, sobrinos, tus cuñados, tus cuñadas, la suegra, la consuegra. Es una manera de siempre estar unidos y cuando tú necesitas, pues el otro esta allí; necesitas pedir un favor, las vecinas siempre estamos más compenetradas. Vecina le encargo a mi hijo. Aquí es muy difícil porque no les gusta involucrarse con las demás, esas cosas son las que faltan aquí.

Aquí la vida se ha hecho muy fría, muy distante hacia los demás, hay un "que me importismo", entonces eso en el Ecuador no había, hasta el momento en que yo me vine, porque puede que ahora haya cambiado en el Ecuador, no lo sé, pero hasta el momento que yo estuve allí mi familia era mi esposo, mis hijos, mi padre, mis hermanos, mis sobrinos, y al ser yo la hermana mayor pues estaba siempre rodeada de todos. Entonces eso me ha costado aquí, porque aquí estoy sola, no tengo a mi papá, a mis hermanos, a mis sobrinos, no tengo a mi cuñada que venía cuando yo estaba enferma y me visitaba o cuando era el cumpleaños de mis sobrinas íbamos a su casa. Estábamos reunidos aunque sea un momento, no solamente como la gente de aquí piensa que como muchas personas de nuestro país toman (beber licor), que piensan que todo es tomar y tomar. No, es un poco el ser familia.

c) Estrategias para paliar el debilitamiento de las redes de origen y sus consecuencias en la adaptación de la familia

El debilitamiento de las redes de origen y sus efectos negativos para la adaptación de la familia, tienden a ser paliados con la presencia de otros miembros de la familia extensa en la sociedad de destino y con la ampliación de las redes: vecindario, amistades, compatriotas, escuela, iglesia y profesionales de la sociedad de destino. Estas dos maneras se constituyen en estrategias para enfrentar el desarraigo producido por el debilitamiento de las redes sociales que les daban seguridad.

- Redes de familia extensa en el país de destino

Dentro de los procesos de asentamiento y adaptación de las familias entrevistadas, a la nueva sociedad, se mostró como un elemento fundamental el que los miembros de la familia extensa se trasladarán al país de destino. Según los adultos participantes, la presencia de sus familiares ha favorecido el que se compartan recursos económicos, el que exista apoyo emocional y colaboración en el cuidado de los hijos/as menores. Al respecto recordemos que casi por unanimidad los adultos entrevistados y en menor medida sus hijos/as cuando nos hablan de la familia lo hacen en términos de la familia extensa.

Las familias que llevan más tiempo en la sociedad de destino (F4, F6, F7, F9), nos hablan de haber “*jalado*” a otros miembros de la familia extensa: padres, hermanos/as, sobrinos/as, habiendo logrado re-construir ésta en buena parte. Lo que pudimos observar es que se “*jala*” a los familiares no solo para ayudarlos y que puedan a su vez buscar una inserción en la ciudad, sino también por una necesidad de compañía y sobre todo de colaboración.

Los encuentros –estos pueden hacerse los domingos o festivos, o para celebrar bautizos, primeras comuniones, cumpleaños, fiestas nacionales o la navidad- entre los miembros de la familia que viven en el nuevo entorno, son de gran importancia, puesto que permiten el mantenimiento de muchas de las costumbres de origen (comidas, bebidas, música, bailes), lo cual de acuerdo con Falicov (2001, 2003), permite mantener la continuidad dentro de la situación de cambio y con ello la estabilidad de la familia inmigrada. Fue notorio en las entrevistas que los encuentros se hacen periódicamente, aunque los miembros vivan lejos los unos de los otros o en municipios distintos.

Para esta temática tendremos en cuenta el testimonio de Nancy, cuyos parientes y ella misma llegaron a España hace más tiempo que las demás familias del estudio y nos permiten aproximarnos a la importancia de la re-construcción de las redes familiares en el país de destino:

**Nancy, Honduras
Llegó hace 10 años a Barcelona**

[Los primeros de la familia en emigrar a Barcelona] fueron, como te dijera yo. En la familia nuestra, parece, y no sé, creo que la bisabuela de mi madre. No sé si es la bisabuela, la abuela de mi abuela es española, empezando desde allí, ya nos gusta viajar a España. La primera que viajó, conocida de cerca, familiar nuestra, es una prima hermana de mi padre y bueno esta jalo mucha familia, tiene como 40 años; creo que vivió en Barcelona, jalo muchas personas, ya de allí se vino una hermana mía, que también vino por otra prima, a través de la prima que ya lleva muchos años de vivir y mando a traer una hermana mía que es la mayor. Después ella mandó a traer otra hermana y luego vine yo.

[¿Cómo fue la adaptación de sus hijos cuándo llegaron?] fue rapidísima, es que ellos no sufrieron, quien sufrió más fui yo, porque vi de donde yo venía a donde pase, porque para mí aquello era triste, de mandar a que te mandarán, ¿me entiendes? Hay mucha gente que me ve y cree que todo ha sido tan fácil. No ha sido tan fácil para nosotros adaptarnos. Ahora, yo fui feliz cuando tuve a todos mis hermanos, porque tuve la oportunidad de traerlos, yo dije; mi ilusión es que yo me quedo en este país si tengo a mis hermanos, a mis padres, a mis hijos y a mi marido, sino yo me regreso para mi país, y cuando yo dije esto mis deseos se cumplieron (risas). Yo no sé si Dios me lo escucho, yo lo pedí como una necesidad, además nosotros entre hermanos siempre hemos comprado casas cerca, todos, ahora aquí en Barcelona también estamos así cerca, sino no hubiera estado un día más aquí. Yo me mentalice dos años en Barcelona, vivir sin mi familia, pero no tenía vida y decía vivir sin mi familia no. Mis hijos los pude traer al año y medio y después a mis hermanos.

No obstante, la posibilidad de traer a la parentela, así sea de manera temporal, no es fácil en todas las situaciones de los inmigrados/as de origen latinoamericano, tal y como dijimos en la contextualización, lo cual incluso va en contravía de los derechos más elementales de una persona y que tiene que ver con poder contar con el apoyo e interrelación con su familia.

Esto lo ejemplificaremos con el caso de Teresa, madre de la familia número 8. Durante la investigación, ella estaba embarazada y unos meses antes del parto, realizó las gestiones pertinentes para que su madre, que vive y trabaja en el Ecuador, viniese a cuidarle durante el post parto, además de que le ayudará con el cuidado y atención de sus otros tres hijos/as. Esto con el agravante de que su compañero se había desplazado a trabajar a otra comunidad autónoma, para cumplir con los gastos económicos que se les avecinaban.

Pese a que se trataba de un embarazo de alto riesgo, lo cual iba avalado por la médica que le atendía en el Servicio de Salud de Cataluña y por el asistente social que llevaba su caso y a que todos los miembros de la familia tienen la nacionalidad española, la visa le fue negada, debido a la presunción de que su madre se quedaría viviendo definitivamente en España. Por fortuna la entrevistada pudo contar con el apoyo de su cuñada, quien le acompañó durante el post parto (Esta situación es extraída del diario de campo).

- Ampliación de las redes en el país de destino

Los miembros de la familia inmigrada, una vez están en el país de destino, rápidamente van estableciendo relaciones sociales con personas e instituciones, más allá de la parentela. Para los adultos de la familia, especialmente para las mujeres, podemos destacar la presencia de otras mujeres, que pueden ser amigas, vecinas, o profesionales de la sociedad de destino. Es destacada por los diferentes entrevistados externos la facilidad con que las mujeres inmigradas de origen latinoamericano establecen redes con compatriotas u otras personas de la sociedad de destino, que les permitan conseguir vivienda, sus primeros empleos y paulatinamente ir conociendo los servicios y ventajas del nuevo entorno.

En el caso de los/as chicos/as, las redes que más destacan son las amistades que van haciendo en la escuela/instituto y en el barrio, lo que es acorde con el momento evolutivo que viven.

A través del trabajo etnográfico realizado pudimos observar que la madre es la principal mediadora entre las redes sociales y la promotora de la generación de estas. Es la persona que se encarga de relacionar lo público y lo privado, de buscar diferentes maneras para lograr un mejor asentamiento de su familia en el nuevo entorno y de encontrar los medios para favorecer la educación y cuidado de sus hijos/as. Como nos lo dice el entrevistado externo número 4, asistente social del distrito de *Nou Barris*:

[De las mujeres inmigrantes latinoamericanas en relación con sus compañeros o maridos lo que observa es...] más instinto de supervivencia, no dan el brazo a torcer, hasta aquí he llegado y lo voy a intentar, me voy a traer a los niños, a mi padre, a mi madre. Con ellos

(maridos) es diferente, es otra cosa. Las mujeres dicen, tengo este problema, ¿cómo lo arreglo?, ¿cómo consigo trabajo?, ¿cómo llevo los niños al colegio si tengo que estar trabajando a la misma hora?, ¿cómo resuelvo este problema que tengo, por qué estoy aquí?, ¿me puedes pasar trabajo?, ¿donde conseguir trabajo, bolsas de trabajo? Ayúdeme a resolver un problema que tengo, no es resuélvame.

Si bien entre las redes generadas por las mujeres adultas entrevistadas, puede haber la presencia de hombres (profesores, directores de escuela e instituto, profesionales de los servicios sociales, mediadores, monitores de casales), las redes están muy marcadas por la presencia femenina. Las mujeres que más se suelen nombrar por su apoyo y colaboración son: mujeres compatriotas o de países vecinos y profesionales del país de destino (profesoras, mediadoras, asistentes sociales)

En los casos de las madres participantes que tienen hijos/as menores y que son las principales responsables de su crianza, el poder contar con una comunidad de mujeres es de vital importancia para la inserción de la familia al nuevo entorno.

Una sugerencia que un día me compartió Blanca, madre de la familia número 1, respecto al por qué no organizar una casa en la que pudieran convivir varias mujeres -separadas o divorciadas, o de hogares monoparentales- con sus hijos/as menores y en la que todas ayudarán a todas a sacar a sus hijos/as adelante, me trae a la mente formas de organización comunitarias de sociedades colectivistas, en donde la mujer contaba con el apoyo de las demás mujeres para la crianza y educación de sus hijos/as, forma que se fue debilitando con la modernización de la familia y con el paso de un medio rural a otro urbano (Doumanis,1988). Estas formas, no obstante, pueden reaparecer como estrategias en mujeres inmigradas con hijos/as menores, para afrontar los retos que implica estar en un nuevo entorno, sin las redes sociales familiares y comunitarias con que contaban en la sociedad de origen.

La entrevistada externa, número 15, profesional del aula de acogida de un instituto de la zona centro de Barcelona, con casi la totalidad de estudiantes extranjeros, menciona una experiencia en este sentido:

[Respecto a las madres de origen latinoamericano del instituto] Hay casos en que las madres trabajan de internas y tienen a las niñas en pisos en donde hay una paisana que los cuida. Y a lo mejor aquí también hay pisos donde hay cuatro mujeres con hijos y una trabaja por la noche, la otra trabaja al medio día; es decir, los niños están bien asistidos, una hace la comida, la otra hace la cena. Aquí hay el caso de un chaval que lo teníamos desde hace años y vino el niño, entró en primero, muy bien y un día me trae un chico y una señora y me dice, "¿podrías matricular a este niño y tal?" Y digo: "¿qué vive cerca de aquí?" Y dice: "sí, vive con nosotros de momento". Al cabo de unos días me vienen otros del mismo domicilio, luego me vienen otros y subo a clase y le digo: "Juan (estudiante), sal un momento". Le digo: "¿qué pasa?: Que me está viniendo gente que vive en tu casa". Dice: "es que hemos comprado un piso, mi madre, no lo podíamos pagar y ahora está cogiendo gente en una habitación, compartimos comedor y cocina y así con lo que pagan podemos pagar el piso". Le digo: "Vale, vale, es que me extrañaba". Y entre ellas se ayudan, unas por ejemplo trabajan en geriátricos de noche, y las que trabajan de día se quedan en la noche, las que trabajan de noche en el día hacen la comida, o sea se ayudan muchísimo y eso también lo hacían las filipinas, más tiempo atrás; a lo mejor estaban internas, y tenían un piso y había una chica más joven de 20 años que era la que hacía la comida y ellas un fin de semana o un miércoles o jueves estaban en la casa.

A continuación tendremos en cuenta los principales escenarios y personas que los diferentes miembros de las familias inmigradas resaltan en relación a la re-constitución de las redes sociales en la sociedad de destino. Se resaltan las siguientes redes: de servicios, escolares, vecinales, religiosas y de pares.

- **Redes de servicios:**

Por un lado, incluimos dentro de este código las asociaciones, principalmente de compatriotas o de miembros de origen latinoamericano, las cuales desempeñan un papel fundamental en el momento del asentamiento y el bienestar general de las familias inmigradas, aún cuando no sean nombradas por todos los participantes. Estas brindan apoyo de diferente tipo: ya sea a través de ayudas a la familia, asesorías de todo tipo, celebraciones y reuniones de días relacionados con el país de origen, o la organización de equipos de fútbol, o de otros deportes. Esta recreación de espacios y ritos conocidos es fundamental para mantener la sensación de continuidad y cohesión de los diferentes miembros de la familia (Falicov, 2001, 2003).

Por otro lado, también incluimos los casales de tiempo libre⁴³, los servicios sociales y los mediadores interculturales dentro de este código. Se trata de dos instituciones y una figura (mediador intercultural) que no existen en los países de origen y con los cuales las familias entrevistadas tienen un primer acercamiento en la sociedad de destino, guiados por sus compatriotas, familiares o por la escuela.

En cuanto al cuidado de los hijos/as en horario extraescolar o vacaciones, los casales se convierten en una opción favorable para las familias, especialmente cuando tienen niños/as pequeños o de diferentes edades. La receptividad de las familias que hacen parte del estudio hacia la propuesta de los casales es positiva y si en ocasiones no les matriculan es por falta de cupos o por los costos que comportan, sobre todo cuando se tienen varios hijos/as. Las madres de las familias 1, 3 y 4 describen los casales como lugares donde sus hijos/as son o han sido cuidados mientras ellas están trabajando, función que resaltan más que la lúdica y recreativa o la de refuerzo escolar.

Asimismo los/as adolescentes entrevistados/as que han asistido a los casales los valoran positivamente, sobre todo por la posibilidad de conseguir amigos/as, por las actividades que se realizan y por el trato amable que reciben por parte de sus monitores/as. Constituye para estos/as un espacio en donde pueden relacionarse con chicos y chicas de diversos orígenes, de una manera más cercana, puesto que por lo regular los grupos para las actividades, fluctúan entre 10 o 12 chicos y chicas de la misma franja de edad.

Respecto a los servicios sociales, algunas de las participantes van entendiendo paulatinamente su función y suelen visitarlos, principalmente en las fases de asentamiento inicial (F1, F3, F6, F10). Son resaltadas las ayudas económicas y para la consecución de becas en la escuela, el apoyo de los asistentes para conseguir trabajo o vivienda y las ayudas de los educadores sociales cuando sus hijos/as tienen dificultades de comportamiento en la escuela o en el instituto. Si bien en algunos casos no existe una

⁴³ Los casales son organizaciones de gestión del tiempo libre, que operan en los diferentes distritos de Barcelona. Estos funcionan con aportes del Ayuntamiento, la empresa privada y las familias beneficiarias. Ofertan actividades de juego, ocio y refuerzo escolar, y están dirigidas a los menores de 14 años, en horario extraescolar y durante las vacaciones. También programan colonias o salidas los fines de semana. Para chicos/chicas mayores existen los casales de jóvenes, con una oferta diversificada de acuerdo a sus intereses.

ayuda económica concreta, las mujeres suelen volver a visitar a los/as asistentes, resaltando el hecho de contar con personas que les escuchan y les sirven de puente con el nuevo entorno.

Asímismo, algunas de las madres nombran a los mediadores interculturales, ya que les facilitan en cierta medida el proceso de inserción, al darles a conocer información relevante para su adaptación y porque intervienen en situaciones donde hay discrepancias con los vecinos/as.

La madre de la familia número 1 nos habla acerca de las asociaciones de ayuda al inmigrante y del papel de los casales:

***Blanca, Ecuador
Llegó hace 6 años a Barcelona***

(...) No puedo decir entonces que todas las personas catalanas son malas, porque hay personas que ayudan al inmigrante y de una manera o de otra buscan facilitarle que el inmigrante se integre aquí, pueda trabajar, pueda surgir. Es que prácticamente hay gente que sabe lo que es salir del pueblo de uno, digámoslo así, a una tierra ajena, donde uno no conoce, donde uno no sabe cómo la van a tratar, al menos yo estoy muy agradecida y muy contenta con las personas que han tenido estas iniciativas, porque hay personas intermediarias, hay casales, o hay sitios donde a uno le ayudan para darle comida a las personas que no tienen, yo veo que esto es muy bueno.

Los casales me han parecido excelentes porque yo en Ecuador tenía que dejar a mis hijos encerrados, porque yo he tenido que trabajar siempre y entonces por ejemplo, allí tenía que encerrar a mis hijos, porque no podía dejarlos en la calle. Aquí en cambio me siento aliviada, tranquila porque en esos casales hay monitores y llevan a pasear a los niños, a andar, los educan. Eso para mí es muy bueno pues yo al menos que tengo bastantes niños puedo trabajar con tranquilidad porque sé que mis niños están en un sitio en donde me los van a cuidar, a proteger, me les van a dar de comer y puedo trabajar tranquila, eso lo veo muy bien. Esa iniciativa de la persona que hizo los casales es muy buena, porque hay muchas madres como yo que en agosto no tenemos donde dejar los niños y no podemos dejarlos solos porque si los dejamos solos alguien nos puede denunciar por dejar a las criaturas en casa botados y allí es un buen sitio donde los niños se divierten, aprenden y como que les enseñan a ser un poco independientes.

- **Redes escolares:**

Es uno de los escenarios fundamentales en la re-constitución de las redes. En todas las familias entrevistadas la relación con la escuela/instituto está mediada por las madres. Ellas son las que buscan la escuela e instituto para sus hijos/as, las que asisten a las reuniones y las que por lo regular están pendientes de lo que sucede con sus hijos/as dentro de estas instituciones. Las madres refieren el apoyo, colaboración y escucha de los/as directivos/as y profesores/as.

En cuanto a la acogida, las entrevistadas que han tenido la experiencia de tener a sus hijos/as en la escuela y luego en el instituto, resaltan una mayor apertura y acompañamiento en la escuela. Refieren que en ésta existía mayor comunicación cuando veían dificultades en sus hijos/as, un trabajo más en conjunto entre la escuela y la familia y el que se les motivara y tuviera en cuenta como padres para participar. Exceptuando una experiencia, las participantes adultas refieren haber tenido una muy buena acogida y acompañamiento por parte de la escuela, tanto para sus hijos/as como para ellas.

Pero la escuela no sólo constituye un lugar de acogida y de inclusión por el contacto con el profesorado y demás profesionales de apoyo del centro, las madres también se benefician del hecho de encontrar en la puerta de la escuela cuando dejan y recogen a sus hijos/as caras conocidas que les permite ir construyendo relaciones recíprocas del tipo: “Yo llevo a tu hijo, y tu recoges el mío”, así como el intercambio de información respecto a los recursos, servicios y actividades de la zona en donde viven. No obstante, estas redes parecen estar conformadas principalmente por otras mujeres inmigradas de diferentes procedencias, siendo nombrado el establecimiento de redes con familias autóctonas, sólo en el caso de la familia que lleva más tiempo viviendo en destino -10 años-

Olga, Ecuador
Llegó hace 7 años a Barcelona

¿Cambios negativos al emigrar? Yo lo que veo como más negativo, lo que cuesta, pero es también el tratar de cambiar la mentalidad, porque cuando tú vienes, vienes dejando lo tuyo, puede ser la profesión, los trabajos que hayas tenido, la familia, el barrio, los amigos. Te encuentras con otra realidad, te impresiona un poco cuando llegas, porque nuestras calles muchas no tienen asfalto, los servicios básicos con los que cuentas, cubres muchas necesidades que allá no las tienes, o sea te deslumbras un poco, pero al tratar a la gente, también como que choca, porque aquí la gente en vez de decirte hola, te dicen adiós, entonces no te dan ni oportunidad para entrarles. Fue lo que me impacto, pero ¿por qué te dicen adiós si tú les dices hola, buen día, como que no quieren ni saludarte, eso es como negativo para mí.

*Lo positivo que saco yo de todo esto y que me ayudo rápidamente a captarlo y a tratar de insertarme en esta realidad, porque era yo la que había decidido venir a vivir y traer a mi hija, entonces yo tenía que buscar la solución, era no lamentarme, tenía que observar, conocer. Claro que esto cuesta porque cada vez era un descubrimiento nuevo, una mentalidad nueva, una cosa nueva que tú no conocías, y a lo mejor paso un año para yo llegar a tomar conciencia de que aquí la que tenía que cambiar la mentalidad era yo, una sociedad completa no la podía cambiar, tenía que cambiar mi mentalidad, abrirme más, conocer más, porque de mí dependía el desarrollo y la evolución también de mi hija. A mí me ayudaron muchísimo, en el colegio con la maestra que la tuvo a ella tres años, porque ella llegó en cuarto; hizo cuarto, quinto y sexto con la misma profesora. Ella me ayudo muchísimo, siempre me facilitaba textos, me llamaba para conversar, me decía como te va. Por ella pude yo convalidar mi título de educación aquí, me daba direcciones y yo iba. **Fue como una puerta que se me abrió a mí, fue una esperanza que me dio una luz en el camino que yo encontré**, entonces yo creo que lo positivo de todo, es que todo esto me ayudo a mí como a darme cuenta y a valorar aún más lo que había dejado atrás, pero también a valorar lo que tenía enfrente y a tratar de adaptarme (...)*

Los/as adolescentes entrevistados/as asimismo resaltan la acogida que tuvieron en las escuelas, tanto por parte de los profesores como de sus compañeros. Exceptuando algunas situaciones, en que se han visto retados por sus compañeros por ser nuevos, por ser inmigrantes o por su color de piel, éstos les han acogido favorablemente. Si bien los chicos/as entrevistados también nos hablan de la amabilidad y buen trato por parte de los profesores, en lo que más se centran es en la acogida de sus compañeros. Resaltan el que éstos les hayan saludado, mostrado la escuela y explicado su funcionamiento, sentado cerca, ayudado con la comprensión del catalán y brindado apoyo emocional.

En algunas escuelas/instituciones hay verdaderas comisiones espontáneas de acogida de los estudiantes nuevos e incluso formas organizadas para favorecer la acogida, como nombrar algún estudiante tutor para que haga el acompañamiento del que llega. Estas comisiones están conformadas por alumnos/as tanto autóctonos como de origen extranjero. Un ejemplo de esto lo tenemos a continuación:

Vanesa, 13 años. Ecuador. Llegó hace 4 años

[¿Cómo fueron los primeros días en la escuela?] La verdad es que se portaron muy bien conmigo porque yo llegue a la clase el primer día y todos se peleaban porque me sentara con ellos, todos se peleaban, y decían: “no, que conmigo, que yo le enseño el colegio”, “que yo le enseño el colegio”, “que yo le enseño”, todos se peleaban. Yo estaba muy asustada porque no sabía nada y bueno pues al final dos niñas se ofrecieron a enseñarme el colegio, me enseñaron las clases y todo. Y me acompañaban si me equivocaba de clase y todo eso, y bueno pues hay veces que estábamos con mi hermano pero después el ya tenía a sus amigos más o menos, el hizo más amigos antes que yo. Íbamos a la clase de catalán, íbamos juntos y todo, pero para mí se portaron muy bien, claro que hay excepciones y unos se portaron mejor que otros, pero todo muy bien.

- **Redes vecinales:**

La relación con los vecinos/as suele nombrarse como una relación de acople mutuo. Inicialmente las relaciones pueden ser tensas, ya que por el hecho de ser “recién llegados” pueden ser vistos como “intrusos” así como por comportamientos, tales como vivir muchas personas dentro de un piso, poner música a alto volumen, o por la celebración de reuniones en la casa, con parientes o amigos.

Después de un tiempo de adaptación mutua, las relaciones con los vecinos/as -con algunas excepciones que incluso les discriminan por ser extranjeros-, suelen darse en buenos términos de convivencia. Incluso podemos resaltar de acuerdo con lo expresado por algunos de los entrevistados externos vinculados con la comunidad y la acción vecinal, que existe toda una voluntad por parte de las asociaciones de vecinos/as y de los planes comunitarios de los barrios donde ha aumentado el número de habitantes que proceden de la inmigración de los últimos años, de realizar todo un trabajo de sensibilización, que redunde en las relaciones entre nuevos y antiguos vecinos/as.

La madre de la familia número 6 que lleva 10 años residiendo en la misma casa, nos habla de unas relaciones muy positivas con sus vecinos/as y de sentirse querida por estos:

**Nancy, Honduras
Llegó hace 10 años a Barcelona**

[Respecto a la casa donde viven hace 10 años] Ahora esta casa es mía de propiedad, pero fui inquilina de mucho tiempo, yo eso no lo veía correcto. El dueño de esta casa fue muy "puñetas", me subía como se le daba la gana, no me subía con el IPC, y yo pues iba pagando, porque soy de las personas que callo mucho y cuando digo la verdad, la suelto. Yo me iba a ir a comprar otro piso, ya había dado la entrada, pero el me dijo que me lo vendía, claro yo pagaba comunidad, me subía cuando se le daba la gana, me dijo: "Pues tu misma, tus hijos están adaptados, tienes el colegio allí, tus hijos se han criado aquí, tienes los supermercados", entonces me fui para atrás, yo lloraba por irme de este piso. Claro le cogí tanto amor, además les quiero mucho a mis vecinos, han sido unos vecinos muy majos, para mí han sido espléndidos, si se quejan de mí, yo que sé, para mí han sido muy comprensivos, porque yo aquí tuve mucha gente y el único que se me quejo fue el vecino de arriba, incluso ha llegado a palabrearse con mi esposo. Los hombres aquí con los otros hombres son muy "puñetas". La última vez que lo paré en seco tuve que ser yo: "a ver es mi casa, no entiendo como tú te puedes quejar de arriba y no se queja la vecina de abajo que es a la que puedo estar fastidiando", pero también llegue a entenderle, porque tener gente joven es difícil. Yo les decía a partir de las 10 de la noche a dormir todo el mundo, ¡por favor! Y pase una pesadilla, eh y era difícil que callaras a la gente. Y mi marido se ponía muy nervioso, y yo le decía: "Es que tenemos que entender, es que tiene toda la razón el vecino". Yo dándole la razón para que mi marido no se alterara.

- **Redes religiosas:**

El culto o iglesia cristiana es nombrado como un sitio de encuentro con Dios y con otras personas, sean compatriotas u otros extranjeros, también como un lugar donde se acude de manera regular y donde los/as participantes encuentran soporte emocional. De acuerdo con algunos de los participantes, aunque han sido por tradición creyentes desde sus países de origen, reconocen que su acercamiento a la iglesia⁴⁴ se ha hecho más

⁴⁴ A este respecto hemos de resaltar que una de las entidades que hemos visitado, el SSIM –Servei Solidari i Missioner. Caputxins de Catalunya i Balears-, además de las ayudas para las personas inmigradas como asesoría jurídica, psicológica ropero, alimentos, genera espacios de unión alrededor de la religión católica, proponiendo actividades como grupos de reflexión, de oración, coro, eucaristía, etc. Actividades de las que podemos destacar la eucaristía del día sábado, que viene realizándose desde hace varios años, en lengua castellana, con gran afluencia de personas de origen latinoamericano, procedentes de la migración de la última década.

constante en la sociedad de destino, muy en función de una búsqueda de seguridad y consuelo debilitados por la migración y por los sentimientos de tristeza asociados a la separación de sus hijos/as y otros parientes. Es importante no obstante añadir, que en la mayoría de familias entrevistadas, al menos en lo que concierne a los adultos, la asistencia y participación en las iglesias -sean estas católicas o evangélicas-, se mantienen en el tiempo.

El papel por tanto de las redes relacionadas con las iglesias, en el caso de las familias latinoamericanas es fundamental a tener en cuenta, ya que como plantea Falicov (2003) el uso de la religión o de recursos espirituales es un ejemplo de mecanismos culturales positivos que ayudan al inmigrante a tolerar el sufrimiento que implica el desarraigo y no debe atribuirse a un fatalismo pasivo o al hecho de que los miembros de estas comunidades se sienten controlados por el destino o por fuerzas externas a su voluntad.

Como veremos en el siguiente capítulo, el mantenimiento de las creencias religiosas y de la fe cristiana se constituye en uno de los pilares de la educación de sus hijos/as y de la identidad de las familias latinoamericanas que hacen parte del presente estudio.

- **Redes de pares o amistades:**

En cuanto a la re-construcción de las redes de pares, los adultos entrevistados conocen a sus amistades en reuniones sociales, en el vecindario, en actividades realizadas con compatriotas u otras personas de origen latinoamericano o en el trabajo (en este último en menor medida)

Entre sus amistades, los adultos de la familia resaltan a compatriotas u otras personas de origen latinoamericano. Esto es explicado por ellos como una manera de mantener y preservar costumbres, creencias, estilos de vida y valores de los países de origen, lo cual tiene que ver con el sentido de continuidad de la identidad. No obstante, esto no quiere decir que ellos se cierren a establecer relaciones de amistad con las personas autóctonas, sino que lo que encontramos en sus relatos es que dichas relaciones parecen fluir en mayor medida con aquellos que son compatriotas o de países latinoamericanos.

Aunque es menos nombrado el establecimiento de relaciones de amistad con personas autóctonas, algunos participantes hablan de este aspecto, sin embargo, es más frecuente que nombren la amistad entre compatriotas u otros latinos/as, por la similitud de costumbres y demás aspectos anotados.

El reunirse con compatriotas o gente proveniente de Latinoamérica parece facilitar el que personas que recién se conocen o llevan poco tiempo de conocerse puedan partir de una historia y mitos en común y de la existencia de pautas similares en la forma de ver la vida y vivirla. Resaltan el que se compartan costumbres, alimentos, bailes y música similares.

El que los/as inmigrados/as provengan de un conjunto de países con una historia similar en cuanto a la conquista, la colonia y la independencia, con una misma lengua, una religión dominante, una población mestiza formada por la mezcla entre los indígenas, los españoles y los africanos, necesariamente crea una noción de parentesco entre los latinoamericanos, independientemente del país de procedencia.

Esta pertenencia y el hecho de resaltar dicha identidad, por encima incluso de la respectiva nacionalidad se evidencia como una manera de hermanarse y ganar fortaleza en una sociedad que en principio no les ve con buenos ojos ni a ellos/as ni a sus hijos/as. Este último aspecto lo desarrollaremos en el próximo aparte referente a la relación entre establecidos y “recién llegados”.

En el proceso de inserción que viven los adultos de la familia se muestra, que sin haber un repliegue conflictivo en torno al grupo étnico de pertenencia, el acercamiento a asociaciones latinoamericanas y a compatriotas constituye una forma de seguridad, de generar sinergias y un punto de partida para posteriormente, quizás, adentrarse a otro tipo de agrupaciones o de relaciones, mas allá de las demarcaciones étnicas.

Como plantea Garcia Canclini (1999), las condiciones de vulnerabilidad e incertidumbre a las que se enfrentan los inmigrados, independientemente de su país de procedencia, clase social, género, les impulsa en cierta medida a mantener lazos intensos y frecuentes con los connacionales en el mismo país y con el país de origen. Las dificultades para

integrarse a la sociedad receptora fomentan redes de solidaridad, lugares emblemáticos de encuentro y diversión, intensifican la participación religiosa, el fervor deportivo y otros rituales que les permitan re-imaginar la comunidad pérdida, lejana, hablar la propia lengua y sentirse protegidos.

***Teresa, Ecuador
Llegó hace 7 años a Barcelona***

Amistades tenemos pocas pero buenas, gente con la que puedes contar. A ver esta amiga que te cuento que es colombiana, no nos vemos mucho, pero para navidad ellos cuentan conmigo o para año nuevo y nosotros también con ellos, para los cumpleaños estamos pendientes. La conocí porque estaba saliendo con un chico que es ecuatoriano, fuimos a una fiesta y allí la conocí y hubo esa empatía y empezamos a llevarnos bien. Hay poca gente, pero la poca gente que conocemos estamos dispuestos a ayudarnos, por ejemplo L (pareja) consiguió el trabajo que tiene ahora por el marido de una amiga. Ella trabaja en el hospital porque yo le ayude a entrar allí, entonces mira así nos vamos dando la mano y tampoco es gente que estemos metidos allá o ellos metidos acá o como mi cuñada, con ella también podemos contar mucho y no está ella metida todos los días acá, pero siempre, que queremos hacer algo, ellos vienen o nosotros vamos, te creas tu mismo aquí un ámbito.

Las amistades de mi hija son más que todo latinos, por ejemplo ahora mismo ella salió con una compañera de clase, es una dominicana. Lo que los profesores le dicen a ella misma, es que ella se cierra a posibilidades, ella no quiere compartir con gente de aquí, ella es su gente. A ver; nosotros inconscientemente lo hacemos, hasta nosotros que somos mayores, a mí me ha pasado, yo voy a mi trabajo y las personas que traigo a mi casa son gente peruana, más con chicas peruanas que son con las que me he llevado bien, con una chica del Salvador también, pero con las españolas no. ¿Por qué?: porque tenemos nuestras costumbres, sabemos de qué hablar, sé que les invito a comer, sé que más o menos les gustará porque más o menos es parecido.

En cuanto a los adolescentes, a diferencia de sus padres y madres, la mayoría de ellos/as (14/18) alude a que sus amistades o redes de pares pueden ser tanto españoles como de otros orígenes, incluidos los de origen latinoamericano. No existe una exclusividad por unos u otros. Aquí se incluyen en mayor medida los/as chicos/as de menor edad, los que llevan más tiempo en la sociedad de destino y aquellos que están en un colegio concertado con poca presencia de extranjeros.

Los cuatro adolescentes restantes nos hablan de que sus amigos son predominantemente de origen latinoamericano. Esto sin embargo, no implica que existan problemas o

conflictos con sus pares autóctonos. Lo que se desprende de su discurso es que sienten mayor afinidad con amigos/as latinos/as, por compartir una manera de hablar y unos gustos e intereses -deportes, bailes, salidas- en común.

Solamente la chica de la familia número 8 nos habla de un abierto rechazo hacia los pares autóctonos, pero su situación difiere a la del resto de chicos/as entrevistados y se corresponde más con un no-deseo de vinculación e inclusión en la sociedad de destino, lo que desencadenó incluso su retorno al país de origen, Ecuador.

Hemos encontrado también que los adolescentes entrevistados muestran fluctuaciones en sus preferencias hacia unos u otros. En algunos momentos de su desarrollo evolutivo se muestran más cercanos e insertos en redes que incluyen chicos/as autóctonos/as, en otros evidencian claros repliegues hacia redes compuestas exclusivamente por miembros de su grupo étnico y en otros momentos muestran una posición de mayor apertura intercultural. Esto tiene que ver en gran medida con la manera cómo se ha dado el proyecto migratorio de la familia, con la construcción de la identidad étnica y con las posibilidades de respeto a la diversidad que se propicien en los contextos en que estos/as se desenvuelven.

Incluiremos algunos fragmentos de las entrevistas de los hijos de la familia número 2 y de sus padres, acerca de las redes de amigos/as que tienen estos:

Vanessa, 13 años. Ecuador. Llegó hace 4 años a Barcelona

(...) Estar aquí es una oportunidad porque tengo que quedarme con lo que me dan, no sé como explicártelo, a ver como te explico: allí los niños juegan más. Yo al principio no es que tuviera muchos amigos, entonces yo ya no jugaba, yo estudiaba, entonces claro avanzaba en los estudios y todo iba mejor, después cuando fueron pasando los años fui haciendo amigos, después ya salía, el estudio entonces bajo, pero igualmente está bien. Y también tengo amigos que es una cosa buena, muchos amigos.

[¿Algo negativo de haber venido aquí?] Que toda la gente que viene no se siente bien, o sea te sientes bien pero te hace falta la familia, que te apoye, que te quieran, mis padres me quieren y me apoyan, pero es de otra manera, de otro cariño, que tienes alguien en quien confiar. Yo a mis padres no les puedo decir todo y aquí a mis amigas como son de aquí pues yo no les puedo contar todo porque tenemos diferentes pensamientos.

Allá les contaba todo a mis primas, porque tengo muchas primas, porque a ellas más o menos les pasa lo mismo entonces les cuento todo lo que me pasa.

Aquí también tengo buenas amigas pero lo que pasa es que tengo una amiga que la tuve desde cuarto hasta primero y lo que paso fue que sus padres se cambiaron de domicilio y no podían gastar en una tarjeta y como son 4 hermanas pues no, entonces ella se fue a vivir en otro barrio, se cambió de colegio y yo no puedo estar todos los días yendo para allá. Y ella era mi mejor amiga, porque es de Ecuador, también y se llama igual que yo. Ahora acabo de venir de allá de su casa. Yo voy a veces y ella viene los miércoles que no tenemos clase por la tarde en el instituto. Y yo voy los viernes y nos turnamos pero no es lo mismo, porque cuando estábamos en el colegio veníamos a la casa, nos arreglábamos, a veces comíamos y nos íbamos al colegio juntas, estábamos en la clase juntas, era mejor. Pero ahora que se fue tengo a mis mejores amigas pero no es lo mismo, como son españolas las dos. Ella es mi mejor amiga, pero más trato con ellas porque están en el colegio.

[En cuanto a amigas latinas y españolas] es más o menos equilibrado, no sé, pero yo no les encuentro nada malo a los españoles, son muy buena gente, conmigo se comportan muy bien, antes no éramos tan unidos cuando yo recién llegue aquí, pero después nos fuimos acostumbrando y ahora nos llevamos muy bien. La mayoría son chicos, me llevo muy bien con ellos, bien, "bacano".

[¿La amistad con las chicas de acá?] a ver, lo que pasa es que en Ecuador cuando tú le cuentas algo a una amiga, un secreto, tú le dices, "cállate no digas nada", nos enfadamos, da igual, tú te callas, ni yo digo lo tuyo ni tú dices lo mío, pero ellas digamos son muy..., les haces algo sin importancia se enfadan y a la mínima que se enfadan abren la boca y van diciendo todo lo tuyo, entonces no es que le puedas contar todo porque alguna vez puede pasar un error y ellas se enfadan y pueden decir las cosas. Y ya tengo experiencia, ya me ha pasado, y con ella, con mi amiga Patricia. Ella nunca ha dicho lo mío, ni yo lo suyo, tenemos nuestra intimidad.

Antes les contaba todo, nos contábamos todo, pero luego cuando nos enfadamos me entere, les dije: "somos amigas sí, pero no les voy a contar todo" porque uno de los errores aprende, entonces no vuelvo a caer en lo mismo.

Su hermano expresa una posición diferente a la de ella, respecto a este tema:

Julián, 15 años. Ecuador. Llegó hace 4 años a Barcelona

[Del primer día de la escuela] me acuerdo que me senté, me presentaron, yo todo tímido allí, y pasaron las horas y me quedé sentado en un lugar y ya está. Al principio no hice ninguna amistad, vi que habían otros chicos extranjeros también de Ecuador, de Colombia y una peruana, los veía, nos saludamos, me comenzaron a preguntar que de dónde era, muchos vieron que era de Ecuador, y ya nos hicimos más o menos amigos. Todos se portaron bien, me saludaron.

Cuando entré al instituto fue bien porque ya había hecho amistades y algunos compañeros de primaria también entraron al mismo instituto y ya estaba con amigos y todo bien.

Ahora más que todo, mis amigos del grupo son la mayoría latinos porque pensamos de la misma manera casi, los mismos gustos, principalmente voy con ellos, yo voy con un chico chileno y un ecuatoriano, son mis mejores amigos. También hay 2 o 3 chicas españolas. Con los compañeros del cole me llevo bien con casi todo el mundo.

Nosotros (el grupo de amigos latinos) estamos allí, hablamos de música, nos gustan las mismas cosas, los mismos deportes, nos gusta el básquet, el reggaeton, el rap; nos gusta a todos, a unos más, a otros menos.

[¿Y con los chicos de aquí?] Los gustos son diferentes, me toca hablar del tema que hablan ellos, si están hablando de un tema de videojuegos yo les voy diciendo algo, participando ahí, pero son gustos muy diferentes.

(Los chicos de aquí) hablan de fútbol, de videojuegos o hablan de lo que paso en la tele la noche anterior, como yo casi no veo la tele, paso con mis amigos hablando, a veces hablamos de lo que hicimos el fin de semana, si nos fuimos a una discoteca que tal nos fue, si nos levantamos peladas (risa), esto con los sudamericanos; yo nunca he ido a fiestas con chicos de España.

Lucia, la madre, nos refiere durante su entrevista:

Mi hijo aquí tiene amigos, pero amigos latinos, no españoles: colombianos, chilenos, que sé yo de dónde más, brasilero y así. El tiene así su gallada, su grupo de amigos, pero de latinos, entonces ellos se sienten como que estuvieran en su tierra porque están con su gente, me entiendes, por costumbres, por todo eso.

En primero y segundo el Julián era un buen chico, estaba estudiando bien, el es un chico inteligente llegó a tercero y cuarto y allí es donde ya no le importa nada, quiere estar con sus amigos, se reúnen solo con amigos de Latinoamérica, se hacen en grupo, no salen de esto, a pesar que en la clase los mezclan, ponen uno por acá, otro allá, bueno el Julián se integra, habla con los chicos españoles y no pasa nada, pero el momento de salir al patio ya se juntan, están solo en eso, no hay manera, lo que queremos que se integren en su totalidad y ellos no quieren, los españoles quieren pero los latinos no quieren.

Digo yo también, porque ellos ven a su gente, estamos entre los mismos, como quien dice, más o menos de costumbres y de cosas parecidas y por eso es que se agrupan.

Y para Carlos, el padre de esta familia, esta situación es una cuestión natural:

Yo pienso que hay su mezcla, pero lo que yo le digo es esto, no hay que coger esto a la ligera, porque esto de la adaptación es un proceso largo, recién estamos en España, más o menos 10 años de la inmigración. Si estamos hablando que en Estados Unidos que ha sido el país que más inmigrantes ha recibido, estamos hablando de un proceso de más de 60, 70 años en los cuales, los hijos o los nietos de los inmigrantes recién son considerados como parte del engranaje de la sociedad, porque por ejemplo antes se decía; el inmigrante llega a una fabrica como obrero, el hijo ya será ingeniero y el nieto ya será dueño de esa fábrica. Entonces estamos hablando de la tercera generación y recién aquí no estamos ni en la segunda generación. Entonces ¿que pasa?, que nosotros estamos hablando de que mi hijo tiene 15 años y vino aquí de 11 años, entonces el tiene la identidad latina, el es un latino,

que ha visto ciertas cosas de la sociedad española que las asume, muy bien, el consumismo que es lo más fácil, que es la alienación de la televisión. Es una cuestión de marketing, pero en el fondo el es un latino, porque habla como latino, porque nosotros somos latinos, porque piensa como ellos, porque está en contacto con su familia, entonces no vamos a esperar ni que espere la sociedad española que los latinos que vinieron de 11 años o de 12 años por más que tengan el carné de españoles sean españoles al 100%, eso no puede ser. A lo mejor, los hijos de mis hijos, ellos que nacerán aquí, o mis hijos que se casen con españoles entonces saldrán unos chicos con las costumbres netamente de aquí, pero con ciertos conceptos de la realidad latinoamericana y algunos conceptos de la realidad de sus padres, que son mis hijos, ¿ya?

4.2.3 Relaciones entre establecidos y “recién llegados”

El tránsito que han recorrido los/as inmigrados/as para transformar su estatus y lograr vivir con mejores condiciones en el nuevo entorno, no ha sido fácil para ninguno de los miembros de las familias que hacen parte de la presente investigación. Como plantea Pedone (2005), se requieren aproximadamente entre 8 y 10 años para que una familia pueda consolidarse socio-económicamente en la sociedad de destino.

Debido a la connotación negativa que tiene el llamarles a las personas inmigradas como inmigrantes “*irregulares*”, o inmigrantes a secas, es frecuente que en el discurso oficial y los agentes que trabajan en pro de la cohesión social de Barcelona utilicen el término *nouvinguts*⁴⁵.

Consideramos que este término nos permite introducirnos en la esencia de lo que es este aparte y plantear las relaciones entre los/as “recién llegados” - inmigrados/as de países pobres o empobrecidos- y las personas establecidas, como un tipo de relación de poder y de desigualdad que se funda en la cohesión grupal y monopolio de los recursos del territorio que tiene uno de los grupos en relación con el otro. Para acercarnos a la comprensión de estas relaciones nos basaremos en la tesis propuesta por Elías (1998) respecto a las relaciones entre establecidos y marginados.

⁴⁵ *Nouvinguts* es una expresión en catalán que se refiere a las personas inmigradas que han llegado recientemente a Barcelona. No es muy claro al cabo de cuánto tiempo las personas dejan de ser “recién llegadas”. ¿Cómo son nombradas o serán nombradas una vez estén asentadas en la sociedad de destino?, ¿ciudadanos/as?, ¿españoles/as?, ¿latinos/as?, ¿latino/a-españoles?, ¿se les seguirá llamando inmigrantes o extranjeros, y a sus hijos como hijos e hijas de inmigrantes o inmigrantes de segunda generación? Dado que se trata de una sociedad en construcción, por el aumento de la diversidad derivado de las migraciones internacionales de las dos últimas décadas, se trata de una situación por venir.

Elías planteó su tesis sobre las relaciones entre establecidos y marginados después de que estudiara la división existente entre dos grupos de residentes de la pequeña comunidad de Winston Parva. En esta existían dos grupos, que se diferenciaban notoriamente en el acceso a los recursos y en el estatus y reconocimiento, pero cuya única diferencia radicaba en que uno de los grupos vivía allí desde hacia varias generaciones, mientras que el otro estaba conformado por personas recién llegadas. No existía ninguna otra diferencia, en cuanto a nacionalidad, nivel socio-cultural, adscripción religiosa, procedencia étnica o racial.

Lo que el autor pudo observar es que las personas que estaban establecidas trataban a los recién llegados como marginados y carentes de valor. Estos últimos eran pensados como carentes de la virtud humana superior, es decir, del carisma distintivo del grupo, que el grupo dominante se atribuía a si mismo. En una relación de interdependencia, como esta, donde las cuotas de poder claramente están del lado de uno de los grupos, sus miembros tendían a considerarse a si mismos como mejores que los otros, y a denigrar y marginar a las personas del otro grupo.

Según Elías, el mecanismo utilizado por los establecidos para denigrar de aquellos que marginaban, eran el siguiente: a los del grupo marginado se les atribuían las “malas” características de la “peor” de su gente”, es decir, las de su minoría anómica; mientras que el grupo de establecidos tendía a autodefinirse con base en su sección ejemplar, en la que atiende más las normas, es decir, se regía por la minoría de sus “mejores” miembros.

Continuando con la tesis de Elías, las personas establecidas sentían a los recién llegados, con razón o sin ella, como intrusos, y se sentían expuestos a un ataque triple por parte de estos: contra las fuentes monopólicas de su poder, contra su carisma de grupo y contra sus normas grupales. Por ello, lo que hicieron fue cerrar filas contra los recién llegados, excluyéndolos y procurando mantenerlos alejados de ellos (establecidos) y de las fuentes de poder. Los marginados por su parte estaban lejos de atacar a los antiguos vecinos, pero su situación era de infelicidad y frecuentemente era además denigrante.

Ahora bien, de acuerdo con el discurso de los adultos de la familia y de los agentes externos entrevistados, los establecidos reprochan a los “recién llegados” el que vengan a quitarles: los trabajos, las becas de libros y comedor para sus hijos/as en las escuelas⁴⁶ y las ayudas de los servicios sociales, además el que vengan a “contaminar” los barrios con las costumbres y el bagaje traídos de sus países de origen, por lo que esperan que se regresen nuevamente o que en todo caso no se establezcan en España. En conjunto lo que estas personas de la sociedad de destino parece pedirles es que vengan a hacer los servicios o trabajos que ellos no quieren, pero sin buscar permanencia o pretender volverse parte de la sociedad receptora.

De acuerdo con Torrabadella y Tejero (2005) estas relaciones se dan en un contexto, en el cual el colectivo inmigrado de los últimos años, procedente de países no comunitarios, en Cataluña y en el conjunto del Estado español, se ve confrontado a una lógica contradictoria, entre los discursos que problematizan la inmigración, por un lado, y las iniciativas de acogida y trabajo por el reconocimiento de los derechos de la población inmigrada, por el otro, entre los que cabe destacar el esfuerzo del ámbito escolar y el asociativo.

Estos discursos que problematizan la inmigración son exacerbados en buena medida por los medios de comunicación. Lo cual ha sido objeto de numerosos estudios. Al respecto, Pedone (2004) refiere como a partir de 1999, época que coincide con los más altos índices de llegada de población ecuatoriana a España, desde el poder y a través de la prensa, se emite un discurso que sobredimensiona el fenómeno de la migración extracomunitaria, aludiendo a él como “problema”, “invasión”, “avalancha” y generando verdadera alarma social y dando fundamento al mantenimiento de una política restrictiva.

⁴⁶ En Cataluña existen diferentes tipos de ayudas destinadas a las familias para la escolaridad de sus hijos/as. La beca de libros y la beca de comedor, son ayudas que una familia residente en cualquiera de las provincias de Cataluña puede pedir, en las fechas establecidas, y que consisten si son aprobadas, en una ayuda económica para pagar parte de estos dos conceptos, el resto lo ha de asumir la familia. Lo interesante de estas ayudas, a diferencia de otras que existen en Cataluña para las familias, es que son universales, es decir cualquier familia puede solicitarlas, independiente de si son residentes en situación administrativa regular o no. Los baremos para decidir si la familia tiene la beca o no depende de aspectos como la declaración de la renta (si la hacen), del salario que perciben y del número de hijos/as a cargo.

Las condiciones en que han llegado todos los entrevistados que hacen parte del presente estudio aunado con el hecho de no pertenecer a la Comunidad Europea, les sitúo de entrada en el grupo minoritario de los inmigrantes en situación administrativa irregular, es decir, sin permiso para residir y trabajar legalmente dentro del Estado Español.

Dadas estas condiciones, los participantes han vivido o viven una serie de situaciones y obstáculos antes de lograr regularizar su situación en España. Y si bien la regularización automáticamente no cambia la “mirada” que se tiene sobre ellos/as, regularizar su situación les permite entrar en formas legales de trabajo, lo que redundará en el bienestar general de la familia y en su inserción en los diferentes escenarios en que se mueven.

Estar en esta posición de irregularidad administrativa expuso a un poco más de la mitad de los/as entrevistados/as adultos, a situaciones de abuso y explotación laboral, así como también, aunque en menor medida, a situaciones de malos tratos y amenazas por parte de sus vecinos/as y de acoso y de tensión con la policía.

De la misma manera el que procedan de países catalogados como del *tercer mundo* o del *sur*, y considerados por tanto atrasados, les sitúa en un lugar de inferioridad. El acento al hablar el castellano, los rasgos físicos, y la forma de comportarse funcionan como marcas que les diferencian de la población establecida, y pueden generar actitudes de rechazo o exclusión así como prácticas discriminatorias tanto hacia los adultos como hacia sus hijos/as. Situaciones que se van modificando en la medida en que las familias inmigradas llevan más tiempo viviendo en la sociedad de destino y logran una mayor inserción dentro de esta.

En nuestro estudio pudimos observar que las reacciones de mayor exclusión por parte del grupo de establecidos, se presentaban hacia los miembros de las familias que tenían rasgos indígenas o afro-latinoamericanos, así como los que tenían los menores ingresos y nivel socio-cultural.

Una de las situaciones que aparece como común en las historias de inmigrantes procedentes de países pobres o empobrecidos, tanto en países europeos como de

Norteamérica, es la de ser objeto de actitudes racistas y de prácticas discriminatorias por parte de la población dominante o autóctona (Van Dijk, 2003). Esta temática emergió como un tema importante en la presente investigación⁴⁷, puesto que padres, madres e hijos/as han de desenvolverse en una sociedad, en donde suelen padecer situaciones de discriminación y estigmatización por el sólo hecho de pertenecer a un grupo minoritario.

El que se resalte esta dimensión de discriminación y racismo, no quiere decir que todas las relaciones que se dan entre establecidos y “recién llegados” tengan estas características, puesto que como vimos en redes sociales son muchos los esfuerzos de personas, asociaciones e instituciones de la sociedad de destino conducentes a propiciar la acogida, contribuir a su inserción e incorporarles como “nuevos vecinos y vecinas” en los barrios. El papel del medio escolar en este sentido es fundamental como herramienta de inclusión social, tal y como veremos. Lo que queremos resaltar aquí son las vivencias y percepciones de los participantes, frente al trato que se les da por hacer parte de un grupo minoritario.

Un aspecto que observamos en el trabajo de campo, fue la dificultad para que los/as participantes adultos narraran situaciones en que habían sido objeto de actitudes racistas y prácticas discriminatorias. La situación que más fácilmente expresaban era la explotación y el abuso laboral, mientras que otras formas eran silenciadas, negadas o minimizadas. Esto parece estar asociado, por un lado, con el hecho de que quizás es mejor no pensar o ahondar en estas situaciones, que se consideran ya superadas, y por el otro, porque el hecho de hablar críticamente de estas situaciones podría considerarse como una falta de gratitud y de lealtad con la sociedad que les ha acogido.

Los relatos obtenidos al respecto fueron narrados cuando se conseguía establecer un clima de mayor confianza durante las entrevistas, o cuando la persona entrevistada nombraba situaciones, sin percatarse quizás, por la sutileza, de que se trataba de actitudes racistas hacia si mismos como inmigrantes. Incluso, los relatos más duros

⁴⁷ Pese a que solamente había una pregunta alusiva al tema, durante las entrevistas.

surgieron en conversaciones con personas inmigradas en ambientes diferentes al de la entrevista grabada.

En cuanto a sus hijos/as, se observa un patrón muy similar. Cuando lograron hablar sobre la temática lo hicieron en situaciones de conversación libre, o lo dieron a conocer a través de situaciones en donde amistades, conocidos/as o personas extranjeras no comunitarias eran objeto de discriminación. Ninguno de los chicos/as durante las entrevistas grabadas hizo alusión al hecho de haber vivido situaciones de racismo en primera persona, pese a que sus madres expresaron situaciones a las que ellos/as se habían visto expuestos en la escuela o en el vecindario.

Nos preguntamos cuál o cuáles son los mecanismos que están detrás de este silencio de los chicos/as. Una primera explicación probable es que pretenden separar de sí un recuerdo o evento que representa una herida difícil de soportar para la construcción de su identidad y valoración de sí mismos, en tanto la visión que el otro tiene de “mi” es constitutivo a nivel identitario, y si esta visión no coincide con la propia, puede vivirse en forma angustiante o tener como consecuencia el debilitamiento del auto-concepto o estima.

Tal y como vimos en el marco teórico-referencial, Cohen-Emerique (2007), plantea como una de sus hipótesis para entender la complejidad de la construcción identitaria de los hijos/as de inmigrantes, el encuentro de estos/as con la discriminación y el racismo presentes en la sociedad de destino. Según la autora, todas aquellas experiencias negativas de no reconocimiento y de xenofobia que estos niños/as y adolescentes viven en las interacciones cotidianas, la calle, la escuela o ciertos lugares públicos, son integrados en la construcción identitaria, ya que en dicha construcción es fundamental la mirada del otro. Suárez-Orozco, C & Suárez-Orozco, M (2002), a este respecto, proponen el concepto de “imagen social reflejada”, para dar cuenta de cómo los hijos/as de los inmigrantes configuran en parte sus identidades en función de la forma en que son vistos y la recepción que les brinde la cultura dominante.

Otras posibles explicaciones que podríamos plantear serían: ¿Es debido a que le otorgan a la situación una valoración diferente a la que le dan sus madres, o, en otras palabras a que estas tienden a dramatizar las cosas mientras que ellos/as las simplifican o minimizan? ¿Es debido a que los menores más que expresarlo con palabras expresan ese no sentirse aceptados/as y queridos/as con actos de rebeldía o con un fracaso escolar? Sea cual sea el o los mecanismos que explican esta situación, el que no lo expresen abiertamente no quiere decir que el menosprecio y la discriminación no les afecte y menos aún que éstos no se presenten hacia ellos/as.

Si bien los relatos de los entrevistados/as adultos nos dejan ver la presencia de actitudes abiertas de racismo y prácticas discriminatorias por parte de instituciones y miembros de la sociedad de destino, lo habitual es que estas actitudes se presenten de manera sutil. Para Van Dijk (2003) las formas contemporáneas de racismo son distintas al "viejo" racismo de la esclavitud, la segregación, el apartheid, los linchamientos y la discriminación sistemática, de los sentimientos de superioridad blanca y del desprecio explícito en el discurso público y en la conversación cotidiana. El nuevo racismo, según este autor, quiere ser democrático y respetable y por lo tanto, en primer lugar niega que sea racismo.

Van Dijk define el racismo como un sistema complejo de desigualdad social en el que algunos grupos (en este caso los europeos "blancos") tienen más poder que otros (los que no son blancos o europeos). Esta desigualdad de poder se manifiesta esencialmente en un acceso diferente a unos recursos sociales escasos, como los bienes materiales, y un acceso o control menores de los recursos simbólicos, como la educación, conocimiento, información y estatus, entre otros.

Es fundamental, siguiendo la propuesta de Van Dijk, anotar que este sistema social de desigualdad -en el que los europeos tienen más poder que los que no lo son- se sostiene como "nivel micro" gracias a una serie de prácticas cotidianas discriminatorias. Las minorías no europeas se enfrentan cada día a un sistema a veces sutil de desigualdades en los barrios, en el trabajo, escuela, tiendas, transporte público y medios de comunicación; este sistema se denomina "racismo cotidiano" para subrayar el hecho de

que el racismo a gran escala sólo se da ocasionalmente de manera flagrante, tal como aparece en los medios de comunicación. El racismo cotidiano es sutil e indirecto y aparece en algunas formas menores de la interacción diaria: los individuos de la mayoría europea tratan a los de la minoría no europea de un modo en que no tratarían a un europeo.

Para Van Dijk (2003, 2005) este racismo cotidiano afecta de manera continuada a los miembros de minorías, de modo que la desigualdad se acrecienta y se convierte en un sistema masivo de opresión psicológica y social. Además, la naturaleza cotidiana de este racismo sutil se ha convertido en algo tan normal que parece darse por supuesto: las bromas racistas, los comentarios, las agresiones y la marginación son tan comunes que no preocupan a la mayoría de los miembros del grupo blanco dominante.

Con estos planteamientos no queremos plantear que el racismo y las prácticas discriminatorias frente a las minorías sean exclusivos de las sociedades receptoras, ya que en los países latinoamericanos existen incluso formas más flagrantes de estigmatización y de segregación racial hacia las poblaciones indígenas y negras. Este racismo, ejercido por la población mestizada, descendiente de españoles, data de la época de la conquista y colonización de los autóctonos por parte de los europeos. Lo que queremos plantear en este apartado son las formas que toma el racismo y la discriminación en las sociedades receptoras, de acuerdo con los testimonios de las personas entrevistadas, formas sutiles y poco abiertas, en la mayoría de los casos, y que hacen parte de la realidad que han de afrontar los padres y madres inmigrados y sus hijos/as en el nuevo entorno.

Los análisis referentes a esta dimensión los presentamos separando por un lado lo referente a los adultos, a los agentes externos y a los adolescentes, aunque teniendo en cuenta que lo referido a estos últimos se ha construido en gran medida con base en la percepción de sus padres y madres y de los agentes externos entrevistados, esto debido a los pocos testimonios que tenemos de los chicos/as en primera persona.

A continuación veremos la red conceptual en donde figuran los diferentes códigos de este aparte con sus relaciones. Asociado con los adultos tenemos el código sentirse maltratados y rechazados en el país de destino, con 16 citas alusivas, este código a su vez se asocia con explotación laboral que tiene 9 citas y maltrato de los vecinos, con 3. Al costado tenemos otro código que llamamos, menosprecio y atribución de deficiencias hacia la cultura o sociedad de origen de las personas inmigradas, con 11 citas alusivas. En cuanto a los agentes externos, retomamos su visión respecto a las situaciones de racismo y discriminación, y las codificamos juntas. En total hubo 8 citas a este respecto.

En cuanto a los/as adolescentes, tenemos por un lado la discriminación en la escuela y por el otro, por fuera de esta. En cuanto a la discriminación en la escuela, incluimos los siguientes códigos: por ser inmigrantes (8 citas), por ser nuevos (5 citas), por el color de piel (5 citas) y por comparación con otros grupos minoritarios (2 citas), así como el código, actitud de los profesores frente a situaciones de discriminación y manejo de la diversidad, con 8 citas. Por último tenemos el código actitudes de contra-racismo y afirmación de los adolescentes de origen latino y su relación con la identidad étnica, con 9 citas alusivas. En este código retomamos los relatos de los adolescentes.

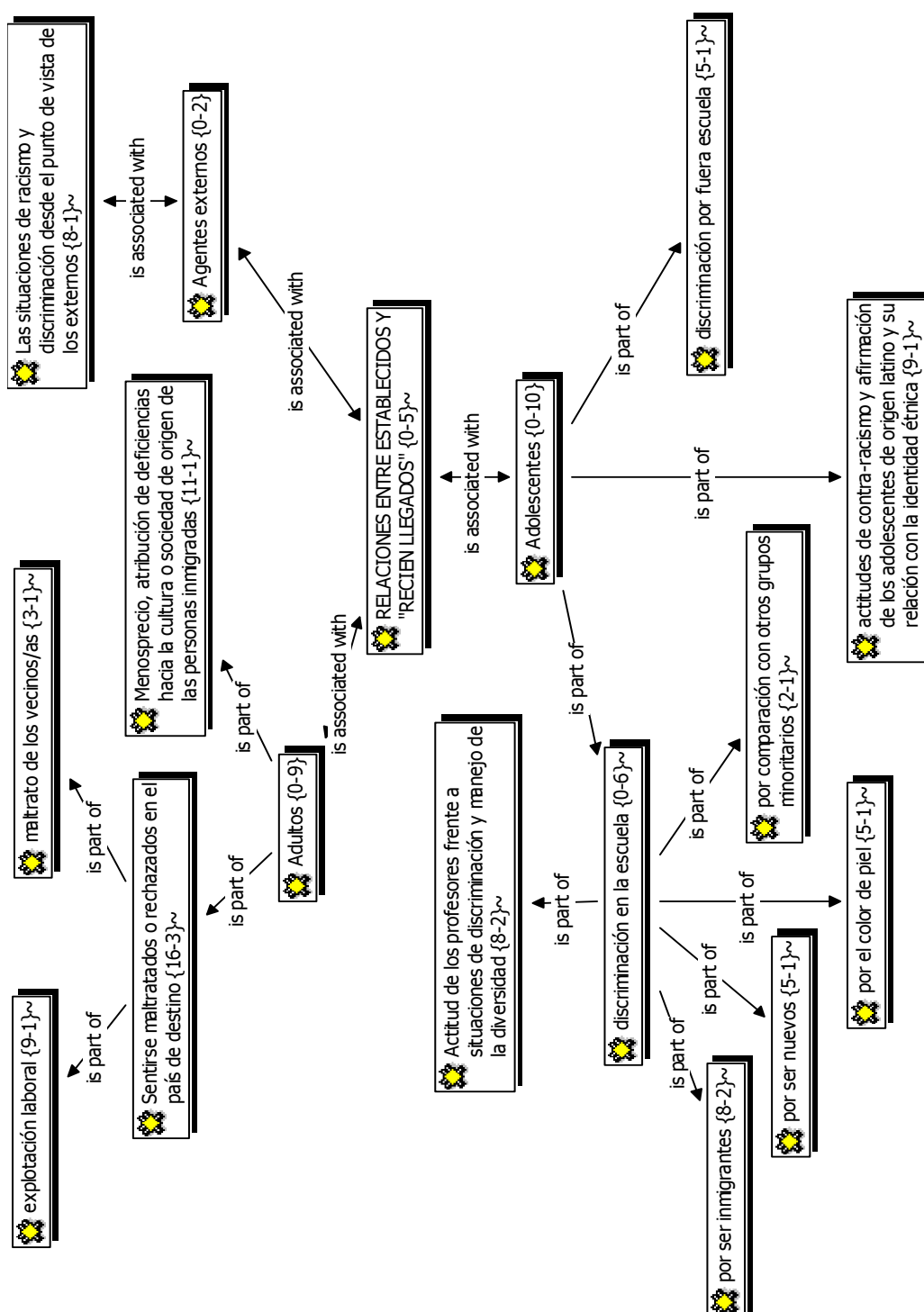


Figura 5: Representación de la red de relaciones entre establecidos y recién llegados

a) Discriminación hacia los adultos

- Sentirse maltratados y rechazados en el país de destino

La mayoría de entrevistados adultos (F1, F3, F5, F6, F7, F9, F10) se han sentido estigmatizados y maltratados por el hecho de ser inmigrantes y más aún por ser o haber sido inmigrantes en estado de irregularidad. Refieren situaciones de maltrato principalmente por parte de empleadores, la policía y los vecinos/as.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, se percibe que mientras ellos/as ocupen los estratos más bajos de la escala productiva pueden ser mirados con mejores ojos, pero cuando deben ser mirados y tratados como vecinos/as, ciudadanos/as o personas que solicitan un servicio, inmediatamente se les mira y trata de manera distinta, a como se trataría a un autóctono o establecido.

Este código se diferencia del que viene a continuación, en que en esta forma de racismo no se trata tanto de críticas o alusiones sutiles, sino que hay comportamientos en contra de la persona, por el hecho de ser inmigrante. Comportamientos tales como que no se les mire o se les mire mal, que se les trate con desprecio y arrogancia, que se les exijan cosas que a los establecidos no, o en casos más extremos que se les insulte, cobre multas o se les lleve detenidos a la comisaría.

Incluimos aquí las situaciones de explotación laboral, que en este caso, tiene que ver con una cuestión de selección y de trato diferencial derivado del hecho de que la persona es inmigrante en estado administrativo irregular o “sin papeles”, por lo cual el comportamiento del establecido, es el de menospreciar, oprimir y aprovecharse de la persona inmigrante.

También se incluye la presencia de situaciones vividas con los vecinos/as, en donde por el tono y por las cosas que se dicen, incluso en contra de sus hijos/as, se denota que hay una jerarquía en las relaciones del tipo establecido-marginado.

Algunos de sus vecinos/as, de acuerdo con los relatos de los adultos entrevistados (F1, F3, F6, F7, F8) les cuestionan sus “*malas costumbres*” y comportamientos desviados de la norma, así como las de sus hijos/as. Es decir, lo que sustenta las actitudes de rechazo de estos vecinos/as, es el supuesto comportamiento que tienen ellos/as como inmigrantes, el cual no se ve como parte de un proceso de adaptación o por las condiciones contextuales que viven sino como el resultado de la pertenencia a una cultura y grupo minoritario, que se ve en términos desvalorizados. Es importante anotar que no todos los vecinos/as piensan y actúan de la misma manera, por el contrario con la gran mayoría logran establecer relaciones de respeto y una buena convivencia.

Estas experiencias negativas vividas por los adultos entrevistados les llevaron a construir una primera imagen negativa de los españoles, tomada sobre estas personas que les explotaron y trataron mal. Posteriormente el contacto con gente que les respeta y reconoce, les ha permitido ir cambiando esta imagen paulatinamente.

***Blanca, Ecuador
Llegó hace 6 años a Barcelona***

Me vine a España y cuando llegue las cosas tampoco me fueron como pensé, cuando llegue aquí no conocía nada, al principio mi hermana me llevo a vivir al piso donde ella vivía y resulto que tenía un familiar muy cercano que me hizo una carta de invitación con la cual yo vine aquí a Barcelona. Y cuando yo llegue ese día, resulta que ella me retiro esta carta de invitación y entonces claro, como yo salía por la mañana a buscar trabajo, un día estando por la calle Diagonal resulto que yo estaba sentada, pues me habían mandado a una entrevista de trabajo, y estaba ahí sentada a ver que me decían porque estaba desesperada por encontrar trabajo y resulta que me cogió la policía. Había habido algo así como un robo, pues entonces claro, uno como es inmigrante y lo primero claro van por uno, yo sentada como ingenua, pues vienen y me dicen: “¿sus papeles?”, claro yo cogí el pasaporte y resulta que mi pasaporte no había tenido el sello de entrada aquí a España, entonces me llevaron detenida, me llevaron a los calabozos, a mi y a tres chicas más de Ecuador, estuvimos en el calabozo. Allí pasamos como 5 horas detenidas, entonces claro me abatía el dolor de ver que nunca me había encontrado en una situación de verme en un calabozo, entonces después el policía me dijo que por donde había ingresado aquí a España y yo le dije que por avión, entonces me preguntaba que por qué mi pasaporte no tiene sello y le dije que no me había dado cuenta; me preguntaba que por qué estoy aquí y claro yo le mentí, yo le dije que había venido por vacaciones, que no estaba aquí por trabajar, entonces me soltaron por la noche pero no me entregaron el pasaporte, me dijeron que tenía que traer la carta de invitación y el pasaje de avión, o sino ese día me hacían la carta de expulsión para mandarme a mi país. Pues bueno, vine aquí a la casa donde mi hermana, le conté lo que me

había pasado, le dije que tenía que estar al otro día a las 10 de la mañana, que necesitaba la carta de invitación. Y resulta que cuando llamé a este familiar mío para que me devolviera la carta que me había quitado cuando había llegado, me dijo que ya no la tenía, que ya la había devuelto, que ni sé que, porque en Andorra se rigen por otras leyes; entonces resulta que tuvo que hacerme una carta de invitación mi cuñado, haciendo como si el me hubiera traído acá, como si me hubiera invitado, entonces al otro día con el pasaje de avión y la carta tuve que presentarme, claro llena de miedo, de dolor, de todo esto que me estaba pasando porque no me espere que a los 8 días de llegar aquí me pasara eso. Bueno y después fui al otro día y solucione el problema, me entregaron el pasaporte y pude salir de aquel pequeño problema que tuve.

(...) También me paso otra situación; me hicieron pagar una multa de 250 euros porque simplemente vino una señora que estaba embarazada que vivía en la planta baja donde yo vivía; pues vino la señora que siempre me amenazaba a mí, amenazaba a mis hijos, los insultaba, los gritaba. Un día les dijo que les iba a botar un perro para que los mordiera y yo le dije que el día que se atreviera a eso me iba a conocer como soy yo, que le puedo permitir todo, pero el día que toque a mis hijos va a ver quien soy yo. Y me dijo que le daba igual que ella sabía que yo era una inmigrante, sin papeles, entonces cuando un día bautice a P., y no estábamos haciendo ninguna fiesta porque no estábamos en condiciones para hacer ninguna fiesta, hice una comida para invitar a la madrina, pues llamó a la policía y tuvo la audacia de decir que yo le he habido partido el techo en dos. Y vino la policía y ni siquiera me pidió explicaciones ni nada, lo que vino fue a agredirme, que ni sé que. Pero me puede escuchar, le decía yo. No, que tú no puedes hablar porque tú eres una inmigrante de afuera y eres ilegal, ni siquiera tienes papeles. Pero una manera de tratarlo a uno que yo lo he sentido en carne propia y después vino y me puso una multa de 250 euros y me dijo eso lo tienes que pagar por hacer escándalo. Y yo le digo; pero si sabe que son las 2 de la tarde y uno podría hacer bulla en caso que quisiera. No, pero la señora de abajo no quiere, entonces yo creo que la señora de abajo porque es española valía más que una inmigrante y me hicieron pagar una multa de 250 euros. Pues yo creo que es una manera, aunque la policía no digo que todos, porque hay gente que si ayudan, pero creo que la mayoría de gente a un inmigrante lo maltrata. Yo lo he pasado en carne propia, he tenido que pagar una multa de 250 euros, aunque apele explicando, contando todo lo que había pasado pero no me dieron ninguna credibilidad, más le dieron credibilidad a la otra persona y yo creo que es una manera en sí de tratarlo a uno como ellos quieren, o sea cuando un inmigrante te sirve, vale con buena cara, cuando no te gusta, pues no te gusta.

(...) Hasta la actualidad lo que aquí no me gusta es la persona, no todas pero hay mucha gente que quiera o no, a uno lo hacen poca cosa. Se puede decir así, por ser uno inmigrante, hay mucha gente que aunque diga que no, dentro de ellos si lo son, o sea nos miran como que si fuéramos unos animales raros, como que no somos dignos de estar aquí en España, como que no somos dignos de tener algo aquí porque piensan que les hemos venido a quitar algo. Y yo creo que no, yo creo que lo que ellos no quieren, prácticamente lo cogemos nosotros y eso es lo que yo veo. Lo negativo aquí se puede decir porque por ejemplo yo día a día cojo el metro y hay muchas veces que yo creo que si yo me pasara sin picar la tarjeta del metro me llamarían, pero si lo hiciera una persona de aquí no le dicen nada y muchas veces yo veo que delante de ellos se pasan y no les dicen nada.

A veces me pongo a pensar que digan lo que digan el racismo hay en todos los sitios, por ese lado me siento muy incómoda, y lo estoy viviendo en mi trabajo, por ejemplo, pasa la española y nadie le revisa el bolso, yo, en cambio, tengo que sacar todo y mostrarlo, a ellas no las revisan, nosotros por ejemplo no podemos salir por la puerta de atrás, tenemos que salir por la puerta de adelante, mostrando el bolso.

(...) Verdaderamente hay un racismo terrible, aunque la gente diga que no, yo pienso que sí, que hay racismo, creo que en cada casa, cada persona española y si nos miran con buena cara es porque les servimos y nos necesitan, porque de lo contrario no, porque mucha gente nos mira como si no valiéramos nada, ni como personas, entonces el racismo lo hay y aunque digan que no, existe, se ve día a día, es que hay veces a la gente no le dan la oportunidad de hablar ni de decir ni de contar lo que a uno le pasa, si le dieran la oportunidad de hablar, de conversar a muchos inmigrantes se darían cuenta verdaderamente los españoles como nos maltratan y no solo a nosotros sino a nuestros hijos, en la manera de insultarnos a nosotros, a nuestros hijos les hiere y les duele, a ellos no les gustaría que nadie los maltrate de esa manera ni a ellos ni a sus hijos.

**Nancy, Honduras
Llegó hace 10 años a Barcelona**

[Aquí en España] el primer año sí que me sentí marginada, en el primer trabajo, porque entré con una señora, que en todo el año sufrí, yo me forme mal concepto de todos los españoles, y la verdad pues no es así, yo en ese año me sentí chafada, ¿Por qué me sentí chafada? Porque yo en mi país, mis padres pues económicamente vivían muy bien en mi país, mi padre era repartidor de licores, él vendía licores por mayor y menor, entonces el repartía a pequeños negocios y yo no había visto mi niñez de sufrimiento, y de ver aquí que me comí durante un año, una salchicha, un arroz hervido y una hamburguesa, ver que no pasaba de lo mismo, de ver macarrones, espaguetis, macarrones, espaguetis, fue un sufrimiento para mí, además era una señora muy mala, una señora violenta, que se encontraba un juguete, tiraba esto por acá, que esto, que lo otro, era de las que tocaba con el dedo para ver si estaba limpio y yo no había fregado nunca en mi casa. Y yo allí hacía lo mejor que podía, y yo a ella le explique cuando entre, a ver yo he trabajado de maestra de belleza, esa ha sido mi profesión de toda la vida, trabajé en un instituto, pero si usted me da la oportunidad, pruébeme unos 15 días, yo siempre iba con valor, no era que yo iba como si se me iban a caer los dedos, y yo digo, cuando llegue a sufrir tanto con esta señora, si esta señora se diera cuenta el valor que yo tuve en mi país, yo en mi país trabajé con todos los de la presidencial. En el año que yo me vine yo tenía toda la conexión con la presidencial por amigos, porque yo siempre tuve buenas amistades, y aquí vine a limpiar o lo que me tocara.

- Menosprecio o atribución de deficiencias hacia la cultura o sociedad de origen de las personas inmigradas

Una de las maneras en que los adultos entrevistados nos hablan de la situación de racismo, la hemos codificado como menosprecio o atribución de deficiencias, en cuanto se atribuyen carencias y desventajas a la sociedad o cultura de origen del inmigrante o a él como individuo. Esto surge en parte de un desconocimiento de las condiciones de los países y sociedades de donde provienen las personas inmigradas. No obstante, lo

llamativo es que de antemano se definan los países y sociedades de origen como carentes y deficientes.

Para ejemplificar, diremos que en la parte educativa se les puede calificar como personas con una escolaridad escasa y por eso tienen que desempeñar los trabajos más bajos de la escala productiva; y en la parte étnica se les destacan sus rasgos negroides o indígenas, desconociendo el proceso de mestizaje con la población española, pero sobre todo considerando que por no ser blancos europeos pertenecen a razas inferiores.

Todo esto es vivido como algo peyorativo por las personas inmigradas, quienes lo perciben con claridad, pese a que estos comentarios por lo general son planteados por medio de interrogantes del tipo: “¿Por qué ustedes no estudian en sus países?, ¿En tu pueblo todos son negritos como tú?, o ¿En tu país hay universidades? Esta última pregunta fue dirigida a una madre inmigrada por un grupo de madres establecidas, después de que ésta - profesional colombiana - les contara, en las afueras de la escuela donde estudiaba su hijo, que ella había sido profesora de unos cursos en una universidad de Cali, Colombia (comunicación personal, julio 2006).

El estar inmersos en situaciones en donde es frecuente el menosprecio y atribución de deficiencias y el maltrato y rechazo por ser inmigrados de países del *tercer mundo* repercuten directamente en la auto-estima de estas personas, que se empiezan a sentir inferiores y que viven estas situaciones en momentos de vulnerabilidad al estar separados de sus redes familiares y comunitarias de apoyo. Algunos de los/as entrevistados/as incluso nos hablan de haberse sentido “*poca cosa*”, “*animales raros*” y de haber sentido verdaderos sentimientos de depresión y tristeza.

De la misma manera estos contextos de discriminación y racismo repercutirán directamente en la construcción identitaria de sus hijos e hijas, en tanto en sus procesos de identificación y pertenencia, se adscribirán a un grupo de referencia o grupo minoritario –el de sus padres y madres- que se encuentra devaluado y que se mira como carente.

**Rocío, Ecuador
Llegó hace 8 años a Barcelona**

[¿Situaciones de discriminación?] Hace años cuando recién vine porque era negrita (risa), estábamos en el ambulatorio y yo acompañándole a la señora con la que trabajaba y pues me dijeron: "En tu pueblo son muy negritos como ustedes, ¿no?, ¿Solo hay como ustedes, de rasgos indígenas?" Entonces yo le dije, bueno no me importa que me digan que yo soy así, pero el problema es que ¿Por qué creer que solo hay personas como yo?, si en Ecuador o en todo Sudamérica hay una mezcla de razas y en especial porque también de aquí, de España fueron a nuestros países a hacer una mezcla entre indígenas y españoles, yo le dije: "Mire señora, en mi país hay gente rubia, de ojos azules, de tez blanca, no solo son como yo."

A veces no conocen ni donde está el Ecuador y piensan que es un pueblo como dicen aquí, un pueblo olvidado. Y no es un pueblo, es un país pequeño, pero es un país y a veces también se confunde la gente porque como está en la línea equinoccial, pues piensan que somos negros. Y un día también en la casa en que trabajaba mi jefa me dice: "Ustedes los extranjeros ni siquiera estudian, ni siquiera saben nada, por eso se consiguen estos trabajos de limpieza" (en tono enfático), entonces le digo yo: "Sabe que, yo tengo la misma profesión que usted tiene pero como mis estudios no valen aquí tengo que venir a limpiar su casa". Entonces me dijo: "Ah, entonces estudiaste lo mismo que yo", y le dije: "Yo soy auxiliar contable", y me dijo: "Pero no es para que te enfades", y le digo: "Es que ustedes piensan que somos analfabetos, que no sabemos ni leer ni escribir, que no conocemos ni lo que es una lavadora, ni lo que es un microondas, ni nada de eso. Le digo; una cosa es que no todo el mundo tenga lavadora, o no tengamos microondas, pero en nuestro país si hay de eso."

Creo que esto es por desconocimiento porque primeramente no saben ni donde estamos, no saben en que lugar del mundo existe Ecuador, entonces es por desconocimiento, porque nunca les enseñaron, que es muy diferente como a nosotros en Sudamérica que nos enseñan todo lo que es España, Europa y todo, y sabemos donde esta; pero aquí no, entonces es por desconocimiento y porque también somos extranjeros y venimos de otros países, creen que la gente no es preparada, que no ha estudiado, entonces creen que no servimos para nada más que para hacer las cosas más bajas, los últimos trabajos que hay aquí, lo que ellos no quieren hacer aquí. Entonces creo que es: una por desconocimiento y otra por ignorancia, porque la gente piensa que como aquí hay mucho analfabeto de las generaciones pasadas y también de las de ahora, que apenas terminan el Instituto y ya se quieren poner a trabajar y no se forman.

En el Ecuador mucha gente de mi generación son universitarios, son arquitectos, economistas, administradores, yo no seguí porque me case, que es muy diferente, ¿no? Pero en el Ecuador nos gusta estudiar, buscamos siempre el apego hacia los estudios, y nos gusta aprender, cuando nos dan información en la escuela o en el colegio, yo me acuerdo más del colegio, que nos mandaban a investigar por ejemplo sobre el continente europeo, el americano, el Viejo Mundo, digamos acá, como era la conquista, nosotros sabemos todo eso, pero aquí no saben la historia, la cultura, ni la de aquí mismo, peor la nuestra, entonces tienen un desconocimiento total de lo que es Sudamérica, porque de Estados Unidos tal vez si saben, saben porque son los yanquis, por esto, por lo otro, pero desconocen que en Sudamérica hay buenos doctores, buenos arquitectos, científicos, biólogos, pero como estos no han salido, como no tienen un espacio en nuestros países porque en nuestros países los

gobiernos no tienen la capacidad para poner más presupuesto para que sean más valorados los científicos, los que investigan muchas cosas, aquí creen que no existe, y no es así. Nuestros países también son ricos en Cultura, en Historia, en Ciencia, tenemos muchas cosas bonitas que la gente no cree, y también que nosotros no hemos sabido dar a conocer como es debido.

El entrevistado externo número 10, de origen marroquí relata una experiencia personal, que nos ejemplifica el punto que queremos resaltar:

Hice un grupo de adolescentes pero no había ninguno inmigrante, no porque yo lo quisiera sino porque en ese momento por las características de los adolescentes que iban a formar parte del grupo no había ninguno, y entonces, te lo digo para que veas como se me ve a mí. Hay un momento del grupo en que hay mucha desconfianza de la persona que te atiende, no? "Bueno y éste que, que nos saca información", y cuando se explicito esto y se pudo hablar también salió un cierto choque, pero cómo con este nombre y psicólogo; pero si debe ser marroquí, moro. Pero si los moros, pero si no hay moros psicólogos, no hay escritores, no hay. O sea que fue un choque y sirvió para mirar con los adolescentes, para quitarles ideas que tienen muy metidas en la cabeza. La verdad es que sorprende que existan estas ideas, pero que a mi me ayuda a pensar en lo que pasa con los muchachos inmigrantes en los institutos, porque esta proyección de estos muchachos hacia mi, de una persona que viene de fuera, pero como va a ser psicólogo si es de aquí o de allá, la sufren también los muchachos inmigrantes en los institutos. Muchas veces son depositarios de las proyecciones de lo peor, de lo más negativo.

Con los latinoamericanos también. A ver hay un miedo terrible a los latin king y a las bandas, que algunos adolescentes me dicen. Con los latinos que pasa muchas veces, pues que confunden a cualquier adolescente latino con latin kings, bueno pero con esto nos desviamos del tema, pero yo creo que a veces si que pueden sufrir mucho estos adolescentes porque están con una crisis identitaria, familiar, social y una sociedad que los mira con miedo, con temor, con desconfianza, o sea que tienen allí un papelón y los padres tienen que poder hacerse cargo de esto que están enfrentando los hijos y muchas veces no son capaces, no son capaces porque están desbordados también, no entienden, o no se pueden poner en la piel de sus hijos en todo lo que están pasando.

b) Las situaciones de racismo y discriminación, desde el punto de vista de los agentes externos

Una de las razones que exacerba el racismo y la discriminación, según los agentes externos entrevistados, tiene que ver con los recursos disponibles por los que los habitantes de una zona o ciudad han de competir. Las personas que mantienen actitudes de discriminación hacia los inmigrantes suelen basarse en argumentos como aquéllos de que estos vienen a quitar trabajos, becas de comedor y libros, a abaratar la mano de obra, a encarecer los alquileres y ventas de las casas y a llevarse las ayudas de la asistencia

social. Situación que según los agentes entrevistados, no tiene que ver con la llegada de éstos sino con las condiciones de la sociedad de destino y de la potencia de su Estado de Bienestar.

Es significativo, según los entrevistados/as externos, que no se reconozca el papel positivo que los inmigrantes tienen para el desarrollo económico de la ciudad y del país, y el que éstos pongan a disposición de la sociedad receptora, sus habilidades, conocimientos y fuerza de trabajo.

A este respecto nos basaremos en las apreciaciones de la entrevistada externa número 8, presidenta de la Asociación de Vecinos de uno de los barrios del distrito de *Nou Barris*, quien coincide en su percepción con otros entrevistados:

Aquí yo creo que hay un problema bastante serio; cinismo, porque la gente que está en entidades, por ejemplo la Asociación de Vecinos, se supone que tiene que estar defendiendo a la gente, pero el discurso que están haciendo afuera es completamente distinto: "nos están invadiendo, es un problema gravísimo". Según que personas, ¿no?, hay personas que ves que lo que están hablando lo están defendiendo, otras que delante de la gente queda bien decir que están a favor, "los estoy apoyando, intento ver la parte positiva", y después el comentario no es ese. En general el discurso del barrio es muy bestia, "nos están ocupando, esto no se va a poder aguantar", bueno el discurso es así.

Yo creo que en general lo que la gente tiene es miedo a lo desconocido, miedo a sentirse, yo que sé, el sentimiento de poder; "esto es mío, nadie me lo va a quitar y aquí viene la gente y está ocupando un espacio que es mío" y tienen miedo. Además también tenemos un problema que el nivel medio de la gente es muy bajo, ya no culturalmente, aparte de que culturalmente los empleos que la gente tiene aquí, por ejemplo las mujeres la mayoría se dedican a empresas de limpieza, entonces aquí viene el problema que la gente que ha venido de fuera claro las están machando, pagándoles unos jornales míseros y las están utilizando a ellas y la gente de aquí que se dedica a la limpieza, está perdiendo su trabajo porque les pagan menos a las otras que a ellas, es como esto, un sector como este barrio que tienen empleo muy precario, pues claro le repercute mucho y se sienten invadidos.

[El hecho de que se trate de un barrio de inmigrantes del interior de España] "esto no tiene nada que ver, no, porque somos todos españoles y en España te puedes mover por donde quieras pero los demás no", ese es uno de los discursos que se escuchan y entonces viene el otro discurso: "oye es que los españoles hemos salido fuera también, hemos ido a todas partes, pero nosotros íbamos con nuestro contrato de trabajo e íbamos como teníamos que ir, ellos no, el que entre que entre con su contrato de trabajo", cuando es mentira, hay una película que se llama "El tren de la memoria", en la que se habla de toda la situación que pasaron los españoles que emigraron a Alemania, Holanda, y es guapísima porque en el prólogo ya te pone que el 70% viajaban sin contrato de trabajo, sin vivienda y sin nada, iban a esos países y ocupaban las casas que desechaban todos los demás, como está ocurriendo aquí que se van a los barrios desfavorecidos, donde hay casitas muy baratas,

bueno pues todo eso lo hemos pasado los españoles, era la misma situación de lo que está ocurriendo aquí pero aquí la visión no es esa: "es que cuando nosotros salíamos íbamos con contrato de trabajo, sino no nos querían y nos echaban y aquí no lo hacemos, sino que acogemos a todo el mundo". También la idea de que "nadie nos ayudo a nosotros mientras ellos tienen todas las ayudas, tienen becas, tienen ayudas para entrar a las guarderías", aquí no importa que tengan una situación precaria y no tengas que comer, sino que tu eres de fuera y no tienes derecho a tener ninguna ayuda social, de todas maneras también por lo mismo que te estaba diciendo antes, este barrio tiene muchas necesidades y no se cubren entonces tú no miras que el otro es más pobre que tú, miras que las tuyas no se están cubriendo.

Otro problema que ven gravísimo es que se metan tantos en la misma vivienda, eso sí que le llama la atención a todo el mundo, cuando anteriormente lo hemos hecho, pero ahora es, que hacen ruido, claro si se meten 15 tienen que hacer ruido por narices, tienen que tirar camas, eso les preocupa muchísimo y sobre todo los grupos estos, los Latin King, en cuanto ven 7 o 8 niñitos juntos que son ecuatorianos dicen ya están organizados los Latin King, pero tú estás viendo a los 7 nuestros que están fumando, consumiendo, que están haciendo ruido, y que están destrozando el mobiliario urbano y no lo ves igual, no, que me refiero que la gente no lo ve igual, a mí me molesta igual, como si son estos que están formando follón o como si de verdad hay un grupo que son Latin King, pero la gente no.

c) Niños/as y adolescentes: discriminación en la escuela y por fuera de ésta

- Discriminación en la escuela/instituto:

Una situación que fue observada en las entrevistas realizadas, es la presencia de comentarios y actitudes hacia los hijos/as de familias inmigradas, al parecer por el hecho de ser "de fuera". Son resaltadas expresiones como "vete a tu país", o algunas asociadas con su procedencia, como "ecuatoriano o sudaca de mierda". Si bien se puede afirmar que la discriminación se da en mayor medida en el instituto, también fueron nombradas situaciones en edades tempranas, lo cual es asociado en buena medida por los adultos entrevistados con los patrones observados en el hogar.

Una forma de estigmatización observada durante las entrevistas de los chicos/as y las de sus padres, es el ser nombrados como si pertenecieran a otros grupos minoritarios, que dentro del "escalafón" de etnias o de "otros" conocidos, son vistos como inferiores: el compararles con marroquíes, o gitanos, se muestra como una manera de marcar negativamente al inmigrante de origen latinoamericano. En una conversación libre con un niño de 8 años, de origen colombiano, me cuenta que en su escuela le dicen: "gordo moro, ¿por qué no te vas para tu pueblo?", o que le llaman: "gordo gitano".

Otra forma de racismo que se presentó es el rechazo por el color de la piel o por el grupo étnico al que se le adscribe a la persona perteneciente a un grupo minoritario. Se incluyen aquellas alusiones al color de la piel para marginarles y criticarles. Suele ocurrir en mayor medida frente a las personas de raza negra o de rasgos indígenas.

Y una última forma que se mostró bastante común, es que se les rechaza o estigmatiza a los menores, hijos e hijas de inmigrantes, por el hecho de ser nuevos, o “*recién llegados*” al grupo y que no cuentan por tanto con la historia en común y con el carisma que otorga el pertenecer a éste. Esto parece independiente de la nacionalidad de la que se provenga. Suele entonces presentarse una tarea bastante importante para el niño/a o adolescente y es la de ganarse un lugar dentro del grupo, lo cual se complejiza entre más tiempo lleven juntos los integrantes del grupo en cuestión.

***Rocío, Ecuador
Llegó hace 8 años a Barcelona***

(...) Creo que ellos lo de ser de acá y de allá lo manejan mal porque siempre hay alguien que te lo recuerda (risa) En las escuelas siempre hay eso de que cuando ellos recién ingresaron a la escuela les decían: “sudacas”, les decían “tú no eres de aquí”, estando pequeños, en primero y P-5, pues mi hijo, el mayorcito, cogió complejo, vera, no le gustaba que le digan que el es ecuatoriano, yo le decía: “hijito, no tienes que avergonzarte, tú eres ecuatoriano y punto”, “Ah, es que me dicen sudaca” y le pegaban de pequeño, entonces el siempre renegaba de eso pero al pasar el tiempo, el se fue haciendo inquieto, malcriado, no se dejaba ya que le dijeran nada, el también estaba allí con los..., siempre hay el grupo de los más molestosos, el también ya estaba con ellos, fue haciéndose con ellos, en cambio el otro no, mira que el año pasado hubo un problema con el menor porque le pego a unos compañeros, primera vez que le veían violento. La educadora especial que tiene estaba preocupada, como yo asisto a unas reuniones de grupo con las asistentes sociales y el asistía con una educadora, ella le ha preguntado y el le ha dicho que estaba harto de que desde pequeño le molesten, “Ahora ya me han cansado y para que vean que ya no me voy a seguir dejando, por eso les di” y mira que desde allí ya no le molestan más.

**Ana, Ecuador
Llegó hace 6 años a Barcelona**

[En la escuela] el que ha tenido problemas es mi hijo. Él si ha tenido problemas de racismo porque mi hijo si es más moreno y claro como mi hijo es más moreno le decían que era un negro, que se fuera a su país y como el estaba en un colegio privado en donde me dieron unas becas entonces el era el único inmigrante que estaba en ese colegio y entonces me dieron la beca de comedor, de todo, la asistente social me ha ayudado en todo. La mayoría eran niños de aquí entonces me lo marginaban al niño, no a las niñas, con las niñas nunca tuve problema, era con mi hijo, porque era más moreno, "que eres un negro, que no sé que". Tuve discusiones con la directora porque los profesores mismos le decían cosas y yo le dije que si los profesores mismos le decían cosas entonces que no serían los alumnos, que el era una persona y que no tenían porque tratármelo así, por eso el niño ya no quiso estudiar más, el se vio más hombrecito y decía que siempre le decían lo mismo.

A mi me decían que denunciara que para que lo trataran bien, y yo que no, una porque yo no tenía papeles, y yo decía, "yo no tengo papeles y si cualquier cosa me van a deportar con mis hijos y para que me deporten con mis hijos por una tontera así". Yo hablaba con los padres de los niños, con los profesores, con los maestros.

[¿Qué decían los otros padres?] Que ya le iban a hablar a los hijos, que los hijos son así porque como no han estado acostumbrados a estar con otras personas, sino siempre con personas de aquí, pero que no me preocupara que ellos iban a hablar, los padres para que, que muy esto, pero eran los niños, pero claro yo no me podía poner a pelear porque eran unos críos.

[¿Y la tutora?] Ella estaba por resolver pero decía que qué hacía, que si ni los padres podían como iba a poder ella dominar a los niños. Luego el ya no quiso volver más, se retiró de estudiar. El estuvo 2 años en ese instituto.

**Mariana, Colombia
Llegó hace 8 años a Barcelona**

El primer año fue muy difícil cuando ellos llegaron. Ellos llegaron un año y medio después de haber llegado yo, entonces la verdad es que no escogí mucho el colegio, porque vi un colegio que por fuera se veía muy guapo y me quedaba de paso al trabajo, entonces dije, éste. Y como fui allí para matricularlos y me dijeron que los podía llevar al otro día, entonces allí se quedaron, resulta que era un colegio de la zona del Raval, donde van muchos niños que tienen problemas precisamente por la zona en que está ubicado, pero como yo no lo sabía pasamos el sacrificio de que estuvieran allí el primer año porque Sebas (nombre cariñoso para nombrar a su hijo) la paso bastante mal, se me puso enfermo de los nervios, había niños que le pegaban en el patio, él no estaba enseñado a que lo trataran mal, eh, **la paso bastante mal porque para el niño fue buscarse un sitio aquí, yo ahora lo miro, fue el buscarse un espacio** y es como cuando te, cómo se dice, se me fue la palabra, como si te seleccionaran por ser inmigrante, es que ahora no me sale, ya me saldrá..., como si te discriminarán por ser inmigrante, ¿no?. Entonces el niño, por ejemplo, en el patio no lo

dejaban jugar, o lo amenazaban porque le decían que los marroquíes eran muy malos y como él no sabía, les tenía un pánico a los marroquíes, o le explicaban historias que no eran cierto, que lo podían apuñalar y él se mantenía reventado del susto.

Mi hijo llegó a quinto pero no lo dejaron, me dijeron que por la edad que iba para cuarto. (A él) se le hizo muy difícil, la psicóloga del colegio lo vio, y me dijo que me imaginara yo tener que ir todos los días a un sitio en donde no quería estar, que me aconsejaba que cuando se acabara el año lo cambiara de colegio. Con la niña no hubo problemas porque entre niñitos pequeñitos no hay problema, ella no tuvo problemas porque estaba en un grupo de niños pequeños.

La situación fue tan difícil que me tocó a mí salirme de trabajar, me tocaba llevarlos al colegio, ellos no querían comer en el colegio, entonces me tocaba venir y traerlos a comer a la casa y volver a llevarlos. Me toco prácticamente dejar un trabajo que tenía en hostelería y volver a limpiar casas nuevamente porque así podía trabajar por la mañana unas horas y tener tiempo para ir a recogerlos al colegio y traerlos a comer a la casa y volverlos a llevar.

[En cuanto a los profesores] me imagino que ellos hacían lo que más podían, lo que pasa es que al haber mucha diversidad allí se les sale un poquito de las manos, faltaría quizás más personal.

En el colegio donde mis hijos estudian ahora, al principio el primer año, quinto y sexto también hubo un poco de lo mismo, siempre hay un poco de racismo en los niños, no sé de que sitio viene, supongo que del medio familiar, un poco, pero ya fue otra historia. En un colegio privado es distinto, porque me parece que ponen más atención, intentan solucionar más los problemas y me imagino que están más pendientes porque al menos así lo experimente yo.

- Actitud de los profesores frente a situaciones de discriminación y manejo de la diversidad en la escuela

En general la escuela es definida por padres y madres como una herramienta de inclusión social, en tanto la perciben como una institución aliada en la educación de sus hijos/as, abierta a la comunicación e interesada por la adaptación tanto de sus hijos/as como de ellos/as al nuevo entorno. A los profesores los perciben en una actitud activa en la promoción de los estudiantes nuevos y por el buen trato hacia sus hijos/as. Esta imagen de alianza parece cambiar, cuando los entrevistados adultos se refieren al instituto. Ellos/as resaltan las dificultades que encuentran para comunicarse con los tutores y directivos así como las diferencias en los proyectos o modelos educativos del instituto y de la familia, lo que claramente entorpece la comunicación⁴⁸.

⁴⁸ En el aparte de valores explicaremos las diferencias entre los modelos educativos que los padres/madres tienen y los que ellos/as perciben por parte del instituto.

En cuanto a la postura de los profesores frente a situaciones de discriminación, en términos generales son nombradas actitudes por parte de éstos conducentes a minimizar la presencia de estas situaciones y por fomentar el respeto a la diversidad en el aula. Aún así fueron nombradas algunas actitudes de los profesores de “de dejar pasar” o de pasividad, frente a la situación de discriminación de que eran objeto sus hijos/as, por el hecho de ser nuevos/as o por el color de la piel.

A este respecto los profesores y directivos entrevistados nombran actitudes y estrategias de cómo las escuelas e institutos buscan responder al reto que plantea la diversidad -aula de acogida; organización de todos los estudiantes de un grado, por sub-grupos, de acuerdo al nivel de catalán que tienen, para recibir esta clase juntos, teniendo en cuenta que hay diferentes niveles: principiante, avanzado, nativo; preparar estudiantes para que sean los guías acompañantes de los “recién llegados”; formar estudiantes para la mediación en conflictos escolares, entre otras y desarrollar actividades y asignaturas de libre elección conducentes a la formación en educación intercultural-.

Una posición directiva frente al tema de la discriminación y el racismo la encontramos en el entrevistado externo número 12, profesor de grado sexto de una escuela, con un número importante de estudiantes extranjeros:

[Las relaciones entre alumnos, teniendo en cuenta que son de aquí y de allá] Yo eso lo machaco mucho y si alguien se pasa, o se mete con la raza, o el origen del otro, lo machaco mucho y no tengo muchos problemas, de momento no, quizás más adelante sí, pero como yo lo vivo, lo trabajo, lo vivo como una cosa más y que no es importante, yo no tengo ningún problema, hemos tenido gente de Pakistán, de Nueva Guinea y son de color. Es que yo creo que si este tema lo afrontas directamente y lo machacas en clase, ellos lo absorben porque lo aprenden, si tú no lo trabajas y lo dejas allí y haces diferencias, es cuando hay problema.

[Los estudiantes entre sí] no tienen problemas, a lo mejor cuando llegan al instituto si, que la presión de los latin king si que es muy patente, y quizás allí si que marca, pero de momento en la escuela nunca he tenido ninguna discusión, “que sudamericano tal”, “que negro”, no, porque si esto pasa estamos todos a saco, la primera frase que dije hace un momento “todos son iguales”, cuando entro a la clase lo primero que les digo es “aquí todos somos iguales, que sepas leer y escribir o de donde vengas, aquí las normas son iguales para todos, y el que las cumpla bien, y el que no las cumpla tendrá sus problemas”, a ver, si que he tenido en algún año personas que si se metían con este tema pero a base de machacarlos ven que es una vía que no funciona, “es que me ha dicho que soy...”, “bueno, pero tú lo eres ¿no?, pues no hay ningún mal, ¿no?, eres de fuera, estás aquí, estás trabajando”, “no es que me

ha dicho que soy de fuera”, pero, a ver llamas al otro; “¿qué has querido decir con que es de fuera?, ¿qué problema hay?”, y se desmonta.

Todos son iguales y se afrontan los problemas que puedan surgir de relaciones, a ver, esa vía no vale, yo soy de fuera o éste es de fuera y hay que castigarlo eso no va aquí, no, somos personas, somos alumnos, y si uno es un maleducado lo es siendo de Cataluña, del Ecuador, o del Pakistán. Tampoco yo nunca abuso y eso lo tengo como sagrado, nunca utilizo un tono despectivo cuando hablamos del tema, es decir, para hablar hablamos de las cosas buenas de todos los países, nunca hablamos despectivamente, nunca decimos, “es que los chorizos son todos estos de fuera”, no, eso no vale, o si alguien interviene y dice, “ah, es que todos los que vienen...”, o le damos la vuelta porque a veces puede salir, “es que acá vienen los de fuera y nos cogen el trabajo”, eso ha salido alguna vez cuando hablamos, la primera vuelta es, el trabajo que no quieren hacer vuestros padres, ¿no? porque a ver “¿donde trabaja éste?”, “aquí”, “aquí”, “aquí”, “y ¿cuantas horas?”, “no es que...”, entonces, abordamos el tema, porque si dejamos, “ah es que vienen los de fuera y se quedan con el trabajo”, se quedan con eso, es que no le has dado la vuelta a la pelota, entonces siempre le damos la vuelta desde el lado positivo de que ellos vienen aquí. Y recordar que nosotros también fuimos a otros países, de esto también hablamos, de que nosotros también hemos salido afuera y que aquí la gente viene a buscarse la vida, y que eso es tan lícito y eso si, y si algunos roban, algunos lo hacen siendo del país también, el tema es directo.

De acuerdo con los agentes educativos entrevistados, las situaciones de conflicto, en donde están involucrados dos o más chicos/as, independientemente si son extranjeros o autóctonos, suele darse por situaciones asociadas al ciclo vital (sea discusión o peleas por un juego, o por una chica que le gusta a dos chicos o un chico que le gusta a dos chicas, por un espacio determinado o por situaciones del tipo: “el dijo, ella dijo que tú dijiste”).

Los chicos/as entrevistados parecen avalar esta percepción de los agentes externos, planteando además que en estas discusiones o conflictos pueden salir expresiones del tipo: “vete para tu país” ó insultos de acuerdo al lugar de procedencia, por ejemplo, “colombiano de mierda”, frente a lo cual, los chicos/as aludidos/as pueden también responder con insultos hacia los españoles y hacia el país en el que viven. Situaciones en donde se puede expresar una identificación con un “nosotros” en oposición a un “ellos”, marcado por el origen étnico o por la división establecidos-marginados, que en todo caso requerirá de una negociación conducente a sortear la situación de conflicto. En esta negociación aparece como pieza fundamental durante las entrevistas el papel de los adultos, sean profesores o padres de familia, o de instancias como la mediación de conflictos escolares.

- Actitudes de contra-racismo y afirmación de los adolescentes de origen latino y su relación con la identidad étnica

En una sociedad multicultural como lo es Barcelona, en donde no sólo coexisten diferentes grupos y culturas, sino donde debido a los rasgos, las costumbres, la forma de hablar y la nacionalidad del individuo, éste pasa a formar parte de un grupo minoritario y en desventaja, el adolescente de origen inmigrado necesariamente se ve atravesado por la necesidad de plantearse en términos étnicos –de manera consciente y/o inconsciente-, situación que difiere de la que viven sus pares que permanecen en el país de origen, en donde no se han de re-plantear su identidad en estos términos; y de la que viven sus pares autóctonos.

Sumado entonces a la complejidad de la construcción identitaria propia de la adolescencia, estos chicos y chicas han de reelaborar su identidad en tanto pertenecientes a un grupo minoritario. En el caso de los hijos e hijas de familias inmigradas, los referentes de esta construcción identitaria no solamente se han de circunscribir a la dicotomía sociedad de origen-sociedad de acogida, puesto que como plantea Ogbu (1994), es necesario considerar las diferencias culturales secundarias, que se definen como rasgos que surgen en el grupo minoritario como resultantes de la interacción con la mayoría. En muchos casos se manifiestan en oposición y resistencia a los valores y creencias del grupo dominante.

Lo que pudimos observar, de acuerdo a los relatos de algunos adolescentes entrevistados, es que muchos de los comportamientos identitarios que asumen estos chicos/as en destino no provienen de su formación en la sociedad de origen o de las pautas familiares, ni tampoco de lo que observan en la sociedad de destino, sino que hay toda una re-elaboración, una adhesión o inclusión a un grupo determinado que se define por oposición, por diferenciación, que es el colectivo latino, y que en casos extremos como ellos mismos lo plantean, puede tratarse de la adscripción a los grupos de *latin king*,

que se fundamentan en elementos importados de una cultura minoritaria de los Estados Unidos⁴⁹.

La pertenencia a estos grupos, puede asumir asimismo actitudes de contra-racismo y discriminación frente a los autóctonos, tal como nos lo dice una de las entrevistadas (HF 7), y cuyo testimonio presentaremos al final de este aparte.

El que se trate de una re-elaboración, que no toma en cuenta la continuidad con las pautas de origen, hace que los padres y madres de estos chicos/as se sientan poco preparados para entender el por qué de la pertenencia a este tipo de grupos y en cómo guiarles al respecto. La actitud que asumen las figuras parentales es la de prohibir que hagan parte de estos grupos y que se vean con estos chicos/as.

Estas actitudes contestatarias de los chicos/as, poco a poco, al menos en los chicos/as entrevistados que nos hablan al respecto, parecen transformarse en incipientes formas de identidad bicultural y de mestizaje. En esta forma identitaria intentan tomar referentes múltiples, valorando sus raíces y pertenencia, pero situándose en el futuro en la sociedad de destino, entre la sociedad de destino y la de origen, o no vinculados a un territorio o nación, y por lo tanto con la posibilidad de desenvolverse en un país que les permita desarrollarse en forma autónoma.

En este tránsito que viven los/as adolescentes, pudimos observar que pasan por diferentes etapas, en las cuales negocian de distinta manera los referentes de una y otra sociedad. Vimos que vivían momentos en los cuales se identificaban con los referentes y rasgos distintivos de la sociedad de destino (amistades autóctonas preferentemente, manejo del catalán en las relaciones con compañeros/as y amigos/as, adaptación a la escuela catalana), momentos en los cuales retomaban referentes más asociados con sus países de origen (amigos/as compatriotas o de origen latinoamericano, la utilización de una manera particular de hablar el castellano, el uso del catalán únicamente en contextos

⁴⁹ Para un estudio completo en relación a la construcción de la identidad latinoamericana por parte de los adolescentes, hijos/as de inmigrantes, en Cataluña, ver Feixa (2006).

formales del aula escolar, gustos e intereses que se asocian con la identidad latina) y momentos en los que mezclaban creativamente referentes de uno y otro entorno.

El siguiente testimonio de una de las chicas entrevistadas, nos permite ver los cambios que se han producido en ella, en relación con la construcción identitaria y las diferentes etapas por las que ha pasado. En su relato podemos apreciar su recorrido desde el asimilacionismo, pasando por la reclusión en el propio grupo étnico, la crítica y alejamiento de esta forma contestataria, a una actitud de mayor apertura tanto a sus raíces como a lo que le ofrece la sociedad de destino, de la que ya se siente parte. Incluso hay frases que nos sugieren una competencia que va más allá de la bi-culturalidad.

Yuly, 15 años. Ecuador. Llegó hace 7 años a Barcelona

[¿Cuesta o no relacionarse con los chicos y chicas de acá?] En el colegio si es fácil porque todos somos niños, somos inocentes, los niños no saben de religiones ni de razas ni nada, ni de colores ni nada, ¿no? Todos son niños y juegan y todo, pero ya es un poquitico más difícil en el instituto. En el instituto ya se complica un poquito más las cosas, porque viene ya lo que es el racismo, por ejemplo en mi colegio yo me hablo con una chica pero ella es nazi, lleva la cabeza rapada, por aquí debajo, se pone esos pantalones así y es muy racista, ella no habla con los latinos, pocos son con los que hola y ciao, entonces es más difícil allí.

Por ejemplo, hace poco hubo un problema con unos amigos, que se visten de raperos, de ancho, "que ecuatorianos, ni sé que", pero es que ellos también se pasan, "que latinos por siempre, que ni sé que". No son pandilleros, ni latin king ni nada de eso, pero se las quieren dar a que son. "Y que si, que amor de Rey, que latinos hasta la muerte, que nadie igual que nosotros". Y ellos hay veces también dicen que este país es una mierda, que me quiero ir a mi país, que ni sé que. También ellos (españoles) se quejan con razón, a veces ya salen y dicen; "hala, si no te gusta, ¡vete a tu país!"...

Es que ellos también se sienten aludidos y se quieren defender. Yo también entiendo, pero otras veces, porque están discutiendo; "oye que yo estaba allí, que ni sé que", "que me dejes en paz, que aquí estaba yo", "que vete para tu país". Hay veces si que se les escapa así, pero otras veces si tienen razón ellos con querer defenderse, es comprensible por una parte pero por otra parte no.

*Yo al principio cuando llegue aquí prácticamente latinos no habían en la clase en que yo estaba. O más bien en todo el colegio habíamos 2, 3 latinos, y no sé, poco a poco fueron llegando más y más y más. Y luego fueron apareciendo eso de las bandas. Fue en el instituto cuando yo me pegue el cambio. **Yo cuando estaba en el colegio era una españolita completa**, hablaba como española, yo hablaba en catalán, a veces no hablaba ni en castellano, no me acordaba de las palabras que se decían allá, ni de los insultos, o sea, no me acordaba de nada de lo de allá, **como que ya perdía un poco la identidad***

ecuatoriana, pero una vez que entré al instituto me empecé otra vez a juntar con latinos, y todo eso, y ya como que era todo lo contrario, **ya como que hablaba más como ecuatoriana**. Ya las palabras de aquí las fui dejando un poco, hasta ahora que yo no hablo como española, a veces si se me escapa una que otra palabra, pero nada, tampoco era como antes.

Vuelve a referirse a los chicos latinos que adoptan una posición de asumirse a ultranza como tales, de manera un poco desafiante frente a sus pares y en una identidad en oposición:

Yo eso lo veo como... más bien... no es una manera de integrarse, sino como una manera para sentirse protegidos ellos mismos, o para lucirse, para darse a notar, para que digan, míralos oh, uy que miedo. No te acerques a ellos porque uy no, no, sentirse respetados. Ellos dicen que andan en esos grupos, esas cosas, por racismo, pero ellos son los primeros en discriminar, o sea ellos no dejan que un español o uno de estos se meta en su banda, porque es solamente para latinos y allí empiezan a discriminar. Por lo menos eso era antes, ahora ya se van integrando, se van metiendo más españoles, hay reyes y todo que son españoles, pero antes era solamente ellos, no querían saber nada de los de aquí. Hubo un tiempo, una época en la que cerraron y en la que sólo querían ser ellos, ellos, ellos, y no querían saber de nadie más. Y eso en parte hubo gente que se sintió mal, porque decían, hombre, hace tiempo íbamos con ellos y ahora no quieren saber nada de nosotros, se sintieron desplazados, ¿no?, Y eso yo lo veía mal, y una parte de eso a mi no me gusto, porque yo digo, si estás en otro país que no es el tuyo, por lo menos haz algo por integrarte, no por marginarte, porque eso para mi era una marginación, o sea, ellos mismos se marginaban. Ellos no querían estar acá, porque estaban estos, ellos querían estar aquí, y solo un determinado grupo de personas y nadie más, o sea, eso es marginarse, o sea estás en un país intégrate con los demás, pero ellos no, ellos cogieron que no, que no, que ellos eran latinos y que los latinos solo tenían que estar todos ahí, entonces a veces ya nos obligaban también a ser así. Por ejemplo, cuando yo iba con determinado grupo que si me veían con otra, me decían; "como te veamos con esa, que no sé que, no sé cuanto". Ya también como que era el miedo, porque eso no solamente me lo hicieron a mi, primero empezaron con otra chica, entonces allí empezó todo el problema, te prohibían las amistades, ya te las escogían ellos mismos, un poquito más y ya te decían como te tenías que vestir y como tenías que caminar, lo que tenías que hacer, como tenías que hablar, y eso fue lo que a mi no me gusto, y eso fue lo que yo no vi bien, y por eso yo entré en ese grupo y todo eso, pero me di cuenta de la clase de personas, de lo que eran, de lo que hacían.

[¿Qué te atrajo de entrar en este grupo?] Al principio es como se dice, **la sangre llama, no sé, tu gente, eran ecuatorianos, eran latinos también**, y a veces hablábamos de cosas. Yo iba también por acordarme, para que ellos me hablaran, ahí había gente que llevaba 1 mes, 2 meses de haber llegado. "Y cuéntame, ¿cómo está Ecuador?, que ni sé que, ni sé cuanto", también era una manera de saber, ¿no?, curiosidad, además yo también en ese momento, con 12 años, iba con ese tipo de gente y era muy inocente, y yo iba con esa inocencia, incluso aún todavía lo soy, me dice mi madre: "tu parece como si no aprendes", porque hay personas que me han mentido y me han hecho daño y me dice: "tú parece que no aprendes. Yuly; hay que aprender a elegir las amistades". Y esto es algo que yo todavía no lo veo, yo en ese aspecto todavía soy muy inocente con las amistades, y hay cosas que no las veo, por más que las quiera ver, no puedo y no es que dependa de mi, ¡no puedo!, y

no me sale, entonces yo era muy inocente, y más iba con ellos porque me caían bien, me llevaba bien con ellos, ante todo era amiga de ellos. Claro que tampoco me apartaba de la otra gente. Yo saludaba al uno y al otro y era amiga de todos, pero hubo un tiempo que claro, se volvieron más estrictos, como que te cogieron y dijeron, de aquí no te vas, no te soltamos y a mi eso fue algo que no me gusto, o sea, digo yo, los únicos que me pueden prohibir algo son mis padres, les digo: ustedes no son nadie para prohibirme nada ni nada.

Aquí sí en algún momento hay que decidir algo lo tengo que decidir yo por mí misma, no tiene nadie que decidirlo por mí, y a mi eso de que me estén controlando no me gusta, les digo, por lo menos unas personas desconocidas, unas personas extrañas que no tienen que ver conmigo. Entonces eso no me gusto, y yo como que de ahí quise alejarme y no me dejaban; "Yuly, no te alejes, que ni sé que ni sé cuanto, que no te vamos a hacer nada, que no te queremos hacer nada malo". "Si, pero la forma de pensar de ustedes no me gusta", yo desde el principio fui clara con ellos, hay cosas que ustedes hacen que a mí no me parecen bien pero sin embargo ustedes las ven muy normal, y a mi esas cosas no me gustan, y yo más bien prefiero dejar las cosas como están. Yo no les voy a quitar el habla a ustedes y espero que ustedes tampoco, pero yo prefiero mantener las distancias, ser amigos y tal, pero yo no quiero saber nada más de esto, entonces ya como que sabían que iban a perder a alguien y como que empezaron a meter más presión, más presión, y esa presión a mi hubo momentos en los que ya también comencé con lo de las drogas y todo eso, y como que la presión fue que me empezó a comer la cabeza la cabeza la cabeza. Y llego un punto en que ni yo misma me reconocía, eso como que me cambio totalmente, me alteraba, venia aquí y me echaba, ya no quería saber nada del estudio, no cogía los libros, antes al menos estudiaba una hora, leía un libro porque a mi de chiquita me encantaba leer. Le cogí odio a los libros, no quería saber nada de los libros, sólo quería estar en la calle, con ellos.

...Y hubo un tiempo que me comió tanto la cabeza, que no quería saber nada de nada, estar con ellos, **¡y me hicieron uno de ellos!** Hubo un tiempo en el que pensé como uno de ellos, entonces claro, eso me fue cambiando bastante, llegaba muy cansada, no quería saber nada, me tiraba, luego me levantaba, venia ella (su mamá): "que si, que no has hecho nada, que por lo menos...", le gritaba, me portaba mal, o sea, era desobediente, hacia lo que me daba la gana, me volví muy rebelde, si me decían a tal hora en la casa, yo llegaba 4 o 5 horas más tarde, o sea yo cambie muchísimo, entonces fue cuando ella lo noto, y me dice; "Yuly te veo rara". Y le digo; "¿Cómo voy a estar rara, si no he hecho nada?", dice; no sé que no sé cuánto y ahí fue cuando poco a poco ella fue al colegio a ver que pasaba, como iba el rendimiento escolar y se dio cuenta que yo iba bajando, que yo no hacia nada.

Esto fue en primero de la ESO, fue un cambio "bump" radical, en parte, yo me arrepiento de haberme cambiado (del barrio donde vivía) Yo a veces me pongo a pensar y digo, me tendría que haber ido con mis amigos, no con esos otros, porque ellos se fueron todos, la mayoría a un mismo instituto. Ese distrito tenía ese colegio y el instituto, y los que salían de ese colegio iban directo al instituto, pero yo no, porque como me vine a vivir por acá me aleje y tal, y claro, y poco a poco fui cambiando, y ella (su madre): "Yuly que no sé que". Hasta que un día yo misma decidí contarle que si que estaba consumiendo tal sustancia, que me estaba haciendo daño, pero a la vez como me sentía tan presionada, tan mal, o sea era algo que ya me daba igual. Si me pasa algo, pues a mi que me importa, ya con tal de que lo haga, ya había llegado hasta..., a veces ya me ponía hasta nerviosa, comenzaba a temblar, eran cosas que llego un momento en que ya tampoco las podía soportar, digo, hombre, a ver: hace poco era una niña inocente que no sabia nada de esto, no conocía nada, o sea ni siquiera me acordaba de lo que era mi país y ahora vengo a hacer esto.

A veces no me reconocía ni yo misma, entonces eso también fue algo que me ayudo porque si yo no hubiera reconocido, o sea si yo no hubiera reaccionado de esa manera yo hubiera seguido haciéndolo hasta ahora, yo ahora fuera una queena (femenino de King, o queen castellanizado) Hubiera podido llegar a hacer algo más...

Ah... entonces yo en cierta forma me sentía muy mal, me decía en qué clase de persona me he convertido, o me he dejado convertir, ¿no? Eso no era lo que yo quería para mí, por más divertido que sea, por más bien que me lo pase no es la manera correcta de hacer las cosas. Yo ahora puedo decirte, con la poca edad que tenía yo ya era consciente de que eso no era lo que yo quería para mí, sobre todo porque había gente mayor de 17 años, 18 años, que yo veía como habían acabado: algunos ya los iban a meter presos, estaban con hijos, yo me acuerdo que yo decía: esto no es lo que yo quiero para mí...

[¿Dónde y cómo te ves dentro de 10 años?] Ahora que fuimos a Italia (estuvo con su madre 10 días de vacaciones), yo le decía a ella también, que como me gusto el italiano, que yo quería era aprender idiomas, y entonces ella lo que estaba pensando era mandarme -ahora que ya estamos sacando la nacionalidad-, como tengo familia en los Estados Unidos, pues mandarme allí un tiempo para que aprenda el inglés, pero ya con 17 o 18 años, que ya sea un poquito más independiente, a ver si sigo con eso, a ver si sigo viajando.

Yo me veo en cualquier parte del mundo, puede ser de aquí o de allá. A ver, a mi Barcelona me gusta mucho para vivir, para quedarme en un sitio estable Barcelona, pero para ir a conocer, para hacer amistades, para conocer gente y tal si me gustaría mucho viajar, sí.

[En cuánto a poderse adaptar en otro lugar] Claro, por ejemplo si me gusta Boston pues tampoco vería mal quedarme allí a ver como me va. Y sino me va bien sé que tengo el apoyo de mi mamá, y puedo venir donde ella... [Me siento] medio europea y medio...

[¿Te has sentido como inmigrante aquí?] No, porque yo estoy aquí desde pequeña y prácticamente las costumbres, las comidas y eso si de mi país, pero no sé, algunas costumbres también las he cogido de aquí, y no sé, no me siento rara ni nada, porque prácticamente aunque sigo teniendo costumbres de allá, **yo me siento más de aquí que de allá, aunque esté con toda mi familia.** Y los amigos la mayoría son extranjeros y así, pero yo me siento más de aquí porque yo casi Ecuador no lo conozco, sólo porque ella (su mamá) me va hablando, que allá se acostumbra a hacer esto y lo otro.

A mi aquí me han aceptado tal como soy, por eso es que yo no tengo ningún tipo de complejos de nada, porque hay personas que sí, gente que yo conozco que sí, que se acomplejan y todo eso, y yo hay veces me extraño y digo, pero ¿por qué?, tampoco hay nada por lo que haya que acomplejarse. **Pero eso sí, ecuatoriana soy y siempre lo seré.**

Es de anotar que Yuly lleva unos escapularios colgados en la mano que son originarios de Ecuador y tienen el color de la bandera. Éstos se los regaló una amiga que estuvo de viaje allá. Asimismo durante la entrevista hecha en castellano, Yuly utiliza algunas expresiones y frases en catalán.

- Discriminación por fuera de la escuela

Dentro de las entrevistas también se observan alusiones en que los adultos han observado discriminación hacia los menores, por ser hijos/as de inmigrantes, o por ser de fuera, de parte de personas externas a la escuela. Se nombran situaciones de convivencia en los edificios en donde viven, con insultos, amenazas y miradas de desvalorización hacia éstos.

Es del caso decir, que los mismos adultos de la familia y las personas externas entrevistadas anotan cómo, si ellos/as y sus hijos/as fueran españoles o europeos, el comportamiento del otro -sea vecino/a, policía, dependiente- sería diferente, pues no se referirían así a ellos/as, ni les tratarían de esa manera. Estas situaciones se hacen menos frecuentes cuando las personas inmigradas se encuentran mejor asentadas en destino y se logra una acomodación y comprensión entre sus costumbres y las de sus vecinos/as.

4.3 PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

En el capítulo anterior reunimos aquellos resultados concernientes a la migración e inserción: el proyecto migratorio, el debilitamiento y re-construcción de las redes sociales y las relaciones entre establecidos y “*recién llegados*”. Estas tres familias de códigos nos permitieron aproximarnos a los retos que han vivido los diferentes miembros de la familia durante el proceso migratorio y la inserción al nuevo entorno.

La fragmentación familiar - al estar entre dos sociedades - la necesidad de re-construir el vínculo padres-hijos/as después de la separación, el apremio de re-construir las redes sociales debilitadas y de dar respuesta a las diferentes demandas que se les plantean (laborales, residenciales, sanitarias, jurídicas, educativas, sociales, comunitarias) y la vivencia de realidades como el racismo y la discriminación por ser inmigrantes, son algunas de las situaciones que estuvieron presentes a lo largo de las entrevistas y que no pueden dejarse de lado, si queremos comprender cómo se está dando la crianza y educación familiar de los niños/as y adolescentes de familias procedentes de Latinoamérica, en el nuevo entorno.

En este capítulo nos centraremos en los procesos de socialización familiar, basándonos para ello en tres familias de códigos: **los valores en la socialización, las concepciones del desarrollo y las prácticas educativas familiares** -según la clasificación hecha con el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti- que guían a los padres y madres en sus funciones parentales y la relación de continuidad y/o discontinuidad que éstos tienen con los que encuentran en la sociedad de destino y con los que están asimilando sus hijos/as.

Ante la transición ecológica, que implica la migración, padres, madres e hijos/as se muestran activos en la construcción y re-construcción de modos de pensar y actuar,

respecto a la vida en general y a la socialización en particular⁵⁰. Es así como los valores, las concepciones del desarrollo y las prácticas de crianza, educación y normalización⁵¹ son susceptibles de ser negociados en función de las demandas del nuevo entorno.

Negociación que no está exenta de tensiones, ya que las figuras parentales cuentan con un bagaje -conformado por un sistema de valores y de concepciones respecto a cómo debe ser formado el/la niño/a - que puede entrar en contradicción con el sistema de valores que sus hijos/as van asimilando de la sociedad de destino. Lo que observamos es que los padres y madres entrevistados esperan que sus hijos/as aprovechen las oportunidades escolares que les ofrece la sociedad de destino, pero sin dejar de lado los valores que consideran nucleares y que asocian con la sociedad de origen, lo cual puede generar situaciones de conflicto entre padres e hijos/as.

Lo que nos interesa entonces en este capítulo es acercarnos a las maneras como las figuras parentales negocian con sus hijos/as y con el entorno, los valores, las concepciones y las prácticas educativas familiares que traen de sus países de origen, con aquellos que encuentran en la sociedad de destino.

Esta negociación como veremos implica tanto el mantenimiento de valores y concepciones que se consideran nucleares para el sentido de continuidad y coherencia de la familia, como el efectuar cambios y rupturas, especialmente en lo que atañe al papel de la mujer y al hecho de incorporar prácticas más democráticas en las relaciones padres-hijos/as. Igualmente veremos cómo las condiciones contextuales plantean la emergencia de estrategias que son formas de adaptación a las diferentes condiciones que los miembros de la familia afrontan en el nuevo entorno.

⁵⁰ Construcción y re-construcción que en todo caso es diferente para ambas generaciones, puesto que mientras que la generación de los padres ya viene enculturada desde sus países de origen, sus hijos/as han de completar la socialización en el nuevo entorno, atravesados por una doble formación: por un lado la transmisión y enseñanzas de sus padres y madres y por el otro, la influencia de la sociedad de destino, a través del contacto con la escuela/instituto, la calle y los medios de comunicación.

⁵¹ Nombro así al hecho de establecer normas y límites, y "poner en orden lo que no lo estaba" (DRAE); asunto fundamental en la crianza, que en Latinoamérica ha recibido tradicionalmente el nombre de "corrección".

4.3.1 Valores en la socialización

¿Qué tipo de adulto pretenden formar los padres y madres?, ¿De acuerdo con qué juicios valorativos esperan que sus hijos e hijas se comporten en el presente y en el futuro? ¿Qué pasa cuando los valores que ellos/as transmiten a sus hijos/as entran en contradicción con los que perciben en el nuevo entorno? ¿En qué situaciones o frente a qué valores se presentan discrepancias entre padres/madres e hijos/as? En este apartado pretendemos responder a estas preguntas.

Pese a que los padres y madres entrevistados, difieren en características como la nacionalidad, el nivel socio-cultural, el tiempo que llevan viviendo en la sociedad de destino y el número de hijos/as, pudimos observar que en sus respuestas hay una tendencia a resaltar los siguientes valores: el grupo familiar, el respeto y la obediencia a los mayores, el estudio, la responsabilidad y el esfuerzo. En su totalidad esperan formar niños y niñas que se conviertan en adultos responsables, trabajadores, honrados y solidarios con la familia y con el grupo de pertenencia. Los valores de obediencia y respeto hacia los padres y los mayores, la unidad familiar y la conducta correcta fueron expresados por los padres participantes de las investigaciones de Reese (2002) con grupos de familias de origen mexicano en los Ángeles. Asimismo de estas investigaciones se desprende que existen altas aspiraciones para el futuro educativo de sus hijos/as, con más de un 90% aspirando al nivel escolar de universidad para sus hijos/as.

En nuestro estudio, este conjunto de valores junto con “el amor y temor a Dios” se mostró como un núcleo del cual las figuras parentales no piensan desprenderse por el hecho de estar en un nuevo entorno. Muy por el contrario, lo que pudimos observar es que hay una persistencia y una defensa de estos valores, que al parecer, les permite mantener un sentido de continuidad en la identidad y de seguridad. Ante el cambio eco-cultural⁵² que plantea la migración, los miembros adultos de la familia optan por educar a sus hijos/as de acuerdo con un sistema de valores que retoman de su propia socialización en la sociedad

⁵² En los análisis eco-culturales tanto las fuerzas estructurales o condiciones del entorno, como las culturales conducen la vida diaria. Proveen un marco dentro del cual las decisiones y acomodaciones son hechas por los individuos y por las familias. Así el término eco-cultural abarca la influencia sobre las familias de variables que son normalmente del dominio de antropólogos, sociólogos, economistas y científicos políticos (Reese, 2002)

de origen y que incluso en esta misma ya no se mantiene, debido a las transformaciones sociales que en ella también se suceden.

Sin pretender encasillar la riqueza de esta categoría, observamos cómo casi todos los valores que madres y padres resaltan –respeto y obediencia a los mayores, el sentido de la familia y el grupo por encima del individuo, la responsabilidad y el esfuerzo en función del desarrollo grupal-, se asocian más con sociedades de tipo colectivista, mientras que los valores que ellos/as le atribuyen a la sociedad de destino se corresponden más con sociedades de tipo individualista.

Lo que pudimos observar es que existen discrepancias entre los valores de los adultos de la familia y los que ellos consideran que son los valores rectores de la sociedad de destino -predominio del individuo sobre el grupo, informalidad en las relaciones adultos-menores, liberalización en las costumbres y laicización de la sociedad y del Estado español en su conjunto-.

Casi en su totalidad, los adultos refieren que sus hijos/as han cambiado su comportamiento en forma negativa debido a la asimilación de los valores y pautas de la sociedad receptora y aún cuando algunos pueden nombrar comportamientos positivos que pueden asumir sus hijos/as por influencia del nuevo entorno, como por ejemplo, ser independientes y ordenados con sus cosas, esto es nombrado en menor medida.

Aún así, esta dicotomía no es tajante, puesto que observamos que la valoración de la escolaridad prolongada como garante de movilidad social que se asocia más con la modernización de la sociedad y de metas en la socialización vinculadas con formas más de tipo individualista, se encuentra presente en estas familias junto con aquellos valores más asociados con sociedades colectivistas.

Sobre este punto, Schneider *et al.* (2006) nos plantean las limitaciones que tiene el eje individualismo/colectivismo, para entender la adaptación de las familias y el logro escolar de los niños/as y adolescentes pertenecientes a grupos minoritarios y propone cuatro ejes alternativos. Los ejes propuestos son: motivación para el rendimiento, masculinidad y

feminidad, distancia del poder/concepto de jerarquía, dinámica generacional y clase social. Estos fueron definidos en el marco teórico-referencial y serán tenidos en cuenta a lo largo de los análisis.

En relación con los valores de los adolescentes, un acercamiento a sus expectativas de futuro y a sus experiencias en el nuevo entorno, nos permitieron conocer que en su escala de valores existe discontinuidad con la de sus progenitores, pero también puntos de continuidad. En el sistema de valores que van construyendo, la inmersión que van teniendo en los valores y prácticas de la sociedad catalana, les lleva paulatinamente a diferir en algunos planteamientos con sus padres –respecto a los estudios, a la capacidad de decisión y elección, a la independencia emocional y económica, entre otros-, ya que el sistema de valores de los adultos está más adaptado al contexto de las sociedades de origen. En cuanto a la continuidad en los valores, veremos que el respeto y la educación, son dos pilares que intentan mantener, pese a que sus comportamientos varían respecto a los que traían de la sociedad de origen.

A continuación tenemos la red conceptual de valores de socialización, super código que aparece en el centro. Justo encima encontramos el código, valores: familia, respeto, responsabilidad, obediencia, asociado con 13 citas y otros 5 códigos. Al lado izquierdo tenemos el código: la escolaridad y la lengua catalana como instrumentos de movilidad social, con dos códigos asociados: el valor del estudio y el aprendizaje del catalán. El valor del estudio tiene 34 citas y dos códigos que son: estudio y ascenso social: contraste entre los padres y la sociedad de destino (11 citas) y continuidad y contraste entre las expectativas de los hijos/as respecto al estudio y las de sus padres (12 citas). Asociado al aprendizaje del catalán, aparece la actitud de los padres (11 citas), la actitud de los adolescentes (11 citas) y la actitud de los agentes externos (5 citas). Por último está el código, Dios y la religión cristiana, con 13 citas y 2 códigos asociados, contraste entre los valores de los padres y la sociedad de destino, (2 citas) y los hijos/as frente a la religión (3 citas).

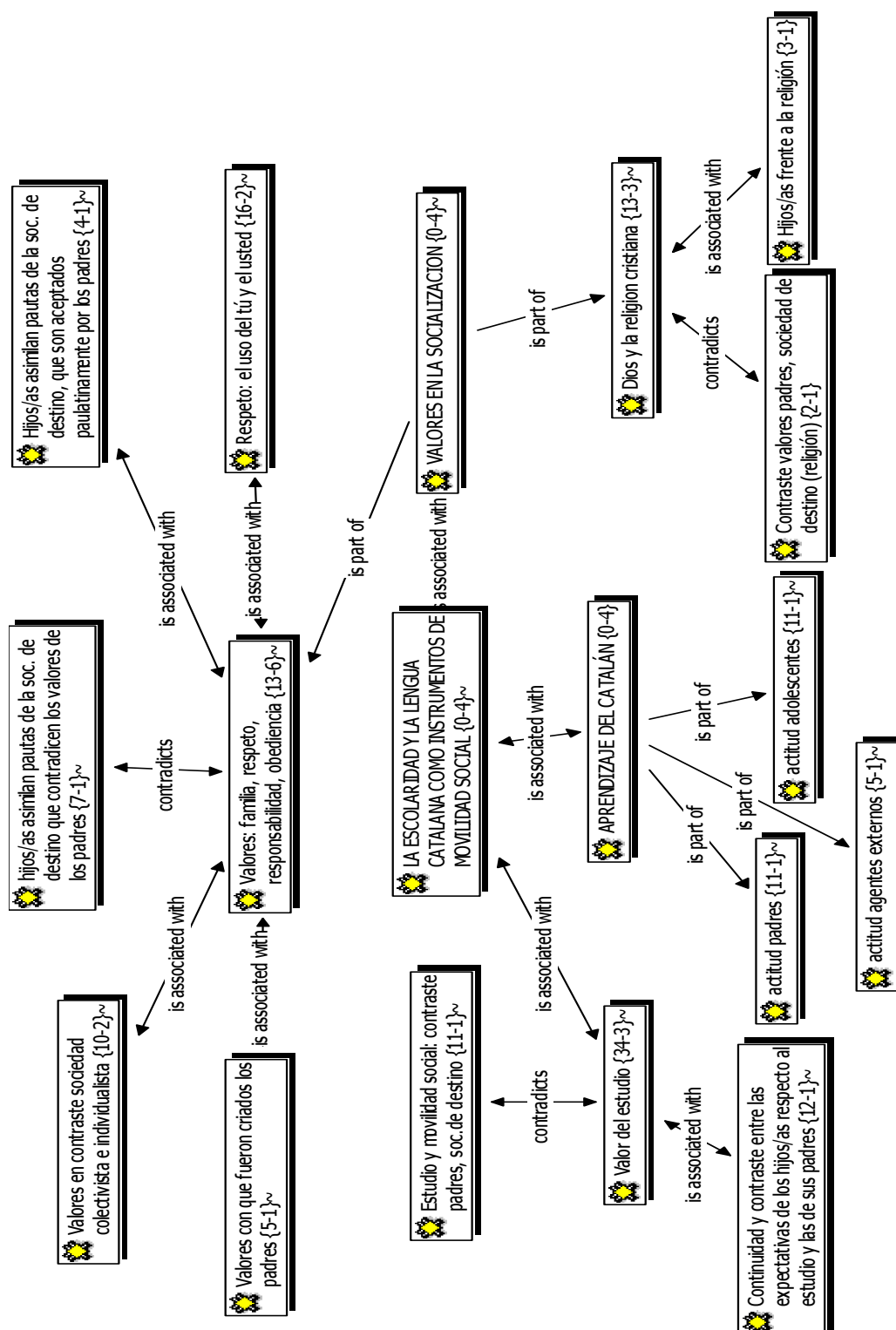


Figura 6: Representación de la red de relaciones de valores de socialización

a) La familia, la responsabilidad, el respeto y la obediencia a los mayores

La familia es uno de los valores fundamentales que muestran los/as participantes, en la cual han de primar la consideración y la ayuda mutua entre los miembros. El concepto de familia que tienen, trasciende el de familia nuclear, incluyendo miembros de la familia extensa. Así mismo, la responsabilidad, el respeto y la obediencia a los mayores se muestran como valores nucleares a lo largo de las entrevistas. Estos son valores que los adultos de la familia consideran arraigados en la sociedad de origen, y que pretenden mantener en la crianza y educación de sus hijos/as. Estos valores se pueden equiparar en cierta medida con aquellos que subyacen a sociedades de tipo colectivista, cuya meta final consiste en formar adultos interdependientes. En contraste, la sociedad española suele definirse por parte de los mismos entrevistados como una sociedad marcadamente individualista, cuya meta final es la de formar adultos independientes.

El respeto a los adultos, es el valor que más resaltan durante las entrevistas. Según sus testimonios, los padres y abuelos/as, tienen un lugar preponderante en la familia, a diferencia de sociedades más de tipo individualista, en donde son los niños/as quienes tienen este lugar. Incluso el respeto que se espera hacia madres y padres es independiente de la edad que tengan los hijos/as. Es así, como ellos mismos como adultos nos hablan del trato que les dan a sus propios padres, en el que prevalece el respeto, la consideración y el apoyo económico.

Es notorio cómo el respeto no debe desaparecer cuando los adultos se van haciendo mayores; muy por el contrario, se espera que éste se acreciente bajo estas condiciones. Es por esto que algunos de los entrevistados, tanto de la familia como los agentes externos, cuestionan la falta de respeto que observan de parte de los niños/as y adolescentes hacia los padres y profesores, y el poco cuidado y consideración que existe hacia las personas mayores.

Las madres y padres entrevistados también esperan que sus hijos/as sepan comportarse en los diferentes entornos en que se desenvuelven y que sean educados y acomodados con los adultos. Casi la mitad de los adultos entrevistados tiene como meta el que sus

hijos/as se rijan por el sentido del deber y la obediencia, y que les vean como modelos a seguir, aspectos que les regían a ellos mismos cuando fueron criados.

Una actitud que predomina en las madres y padres de la presente investigación, especialmente en los primeros años de asentamiento en el nuevo entorno, es la de asumir una defensa a ultranza de lo que consideran los valores nucleares en la educación de sus hijos/as. Esta actitud se ve acompañada por toda una crítica a la asimilación que hacen sus hijos/as de las pautas observadas en la sociedad de destino. Casi la totalidad de ellos/as (AF1, AF2, AM2, AF3, AF5, AM5, AF6) considera que sus hijos/as han cambiado su comportamiento debido a dicha asimilación.

Si bien, desde la infancia, los adultos entrevistados empiezan a notar cambios en el comportamiento de sus hijos/as - cambios que les incomodan - tales como contestar cuando se les llama la atención, o cuestionar sus decisiones, es al pasar al instituto cuando aparecen las mayores situaciones de tensión entre la pareja parental y sus hijos/as. Suelen referir que estos/as se vuelven “*contestones*”, “*groseros*”, y “*descomedidos*”; lo cual asocian con el hecho de estar inmersos en un entorno que se centra en la protección de los derechos de los niños/as y adolescentes y en el que los adultos pierden toda autoridad y control sobre estos. Esta asimilación que hacen sus hijos/as incluso se ve mas acusada, cuando llevan más tiempo viviendo en la sociedad de destino.

No obstante, en algunas de las familias entrevistadas -las que llevan más tiempo en la sociedad de destino y/o que han logrado mejores posibilidades de inserción, o que tienen los niveles socio-culturales más altos-, encontramos que de manera paralela a la defensa de los valores que consideran nucleares, se da una apertura respecto a la necesidad de efectuar cambios y negociaciones en las prácticas y concepciones que son dominantes en sus países de origen. Se observa que las madres y padres se flexibilizan en el manejo de la autoridad y que hasta cierto punto se plantean la capacidad de decisión y elección de sus hijos/as adolescentes.

A través de las entrevistas y observaciones, pudimos apreciar que las situaciones de mayor discrepancia entre los progenitores y sus hijos/as se presentaban cuando los primeros mantenían una actitud rígida ante la posibilidad de negociar nuevos significados y comportamientos con sus hijos/as. Por el contrario, actitudes como considerar que el hecho de que sus hijos/as les cuestionaran no implicaba una falta de respeto, o que la informalidad en el trato no conllevaba una pérdida de autoridad, nos muestran una acomodación de los adultos de la familia al nuevo entorno.

Pese a que las figuras parentales pueden incorporar nuevas prácticas y puede haber una cierta flexibilización en cuanto a lo que se entiende por respeto y autoridad, para ellas, la integración de la familia a la sociedad de destino, no implica el que sus miembros deban asumir como propio el sistema de valores que atribuyen a la sociedad de destino. Lo cual difiere de lo que consideran sus hijos/as, para quienes la integración pasa necesariamente por ir adoptando no sólo algunos de los comportamientos de sus pares autóctonos sino el sistema de valores dominante en la escuela, y en general en el nuevo entorno.

A continuación, tenemos el testimonio de la madre de la familia 3, que nos habla respecto a la asimilación que van haciendo sus hijos de las pautas de la sociedad de destino y como esta asimilación mina los valores nucleares en que ella quiere formarlos:

***Rocío, Ecuador
Llegó hace 8 años a Barcelona***

(...) Mis hijos en la actualidad tienen todo lo de un chico de su edad, que son malcriados, que van más por las cosas que a ellos les gustan que por lo que tengan que hacer; pero dentro de lo que cabe todavía obedecen. Trato de que respeten a las personas. En cierta forma tampoco les gusta cómo es la gente aquí. Por ejemplo, a ellos no les gusta que no les pidan "por favor" las cosas; aquí la mayoría no te piden por favor las cosas; aquí te piden y ya, o te empujan, o lo que sea. Entonces ellos dicen: "Mami aquí son maleducados", les digo: "Si hijitos, pero nosotros estamos para enseñarles, por ejemplo, si ellos no te piden por favor, pide tu el favor, y veras que ellos viendo que somos así van a cambiar". Entonces ellos dicen: "No, mami, yo no pierdo mi tiempo", dice el mayor, y el habla igual, no sé si te fijaste que él tiene más acento de aquí que el otro, él ha cogido más las cosas de acá, el mayor, habla el catalán muy bien, muchas veces creen que son de aquí y no del Ecuador, pero es

que prácticamente son de aquí, vinieron de 5 y 6 años, uno va cumplir 13 y el menor cumplió 11. Ya es más de media vida aquí.

[De Ecuador] lo que más he echado de menos es la unión con mi familia, el amor que teníamos entre padres e hijos, el respeto que teníamos entre padres e hijos, de mis hijas hacia mí, como también a su padre, el amor del saludar, de decir: "Buenos días papito, la bendición, buenos días mamita, la bendición". Aquí no, aquí es: "Hola", no hay eso, y eso es una manera de, como te digo, no de falta de respeto, es como que si no importara el saludo o el acercarte y decirte: "Hola mamita, la bendición". Yo con mi padre, que ya tengo 44 años y mi papá tiene setenta y pico y cuando yo le llamé le digo: "Buenas tardes, papito, la bendición", que es una manera de querer a tu padre, de respetarle, de demostrarle que le tienes respeto aunque sea viejo, aunque sea de 80, de 100 años, es tu padre y tienes que tratarle con respeto. Aquí no, los hijos de 5, 6, de 12, como mis hijos, te tratan ah no, es que yo quiero esto y tienes que darme eso. No hay eso de papi por favor, no lo hay; y son esas cosas, lo peor y como mis hijos han venido pequeños, mis hijos lo han adquirido y lo van adquiriendo cada día más y más, la manera de ser aquí. Aunque tú quieras que en tu entorno familiar trates de que tengan esas cosas diferentes, que no se olviden del por favor, de que saluden, "buenas tardes", "hola mamita", que el besito; aquí no. Como yo les he dicho a mis hijos: "Es bien cierto, nosotros vivimos en España pero las buenas costumbres, la manera de tratarnos con respeto, con cariño, el demostrarnos el cariño, dándote un beso, no porque yo te doy algo, tú me das un beso, eso no tienen que quitarse de nosotros porque nosotros, nuestras raíces son ecuatorianas y nosotros somos ecuatorianos.

Observo que mis hijos se han hecho más materialistas, solo piden, piden y piden, creen que los padres, o en el caso aquí también de sus hermanas mayores, tienen la obligación de darles todo lo que ellos piden. Pero que no tienen obligaciones. Y ¿cuáles son las obligaciones de un niño? Pues las de estudiar, de comportarse como es debido, que siempre en toda la vida, en toda cultura, en todo país, en todo momento, creo que habrá siempre eso de que no todos los niños aprovechan el estudio. Pero aquí ellos no, ellos están siempre que no, que quiero la play, que dame un mp3, cómprame la x-box, tanta tontería de esa que hay electrónica.

Yo creo que si estuviéramos en Ecuador sería diferente porque no vivimos tanto el consumismo como aquí. Aquí también tenemos medios para consumir, aquí los sueldos son mucho más altos que allá, porque aquí aunque tú ganes 700 u 800 euros mensuales, aquí te compras algo; un televisor, que lo haces a plazos, con una tarjeta de crédito, que aquí te la dan fácil. En el Ecuador no; si no tienes casa, carro, terrenos, cuentas corrientes abultadas... Mientras que aquí con una tarjeta te dan hasta 2000 o 3000 euros de cupo. Entonces tú puedes hacer lo que quieras y puedes comprar aunque pagues a plazos. Allá sin una tarjeta de crédito y ganándote un sueldo, que no te exagero, es de unos 300 dólares, no te alcanza. La manera de vivir entonces sería muy diferente. ¿Por qué mis hijos no se quieren ir de aquí? porque ellos dicen que aquí pueden tener todo lo que ellos quieran y en el Ecuador no van a tener lo que ellos quieran.

[En cuanto al comportamiento de mi hijo de 13 años] ahora ha cogido la costumbre de hacer eructos, como aquí les gusta hacer eso; a todos los compañeros les encanta hacer esa cochinidad y eso lo odio, **yo trato de que mis hijos sean educados, pero es un poco ir contra corriente**. Ahora también le ha dado de hablar como aquí, que hostia, ostras, me cachis.

Esta percepción se ve cotejada por las personas externas entrevistadas, quienes encuentran que una de las principales preocupaciones que les comentan las madres y padres inmigrados de origen latinoamericano, en cuanto a la socialización de sus hijos/as, gira en torno a la asimilación que estos/as hacen de las pautas de la sociedad de destino, lo cual para las familias constituye un menoscabo de su sistema de valores. Al respecto, el entrevistado externo número 1, líder de asociaciones de inmigrantes y asilados políticos, nos dice:

[Conflictos o retos que han de enfrentar las familias procedentes de Latinoamérica] La relación padre-hijo, madre-hijo también se transforma y sufre un impacto muy fuerte porque los chicos tienen una capacidad de asimilación y adaptación muy rápida pues empiezan a introyectar los valores y los comportamientos de la gente de acá, de los chicos de sus edades, de sus amigos y amigas; entonces los padres empiezan a ver como el hijo, la hija, que trajo de Colombia, a los 5, o a los 10 años, a los 15, como que aquí se le está saliendo de las manos y cómo está empezando a cambiar con características que no son las suyas. Allí de pronto es difícil decir qué es lo bueno, qué es lo malo, qué es lo mejor. Uno cree que lo bueno es lo de uno y lo de aquí simplemente aparece como un fenómeno que extraña y preocupa. Se aumentan los niveles de agresividad de los muchachos, se modifica el lenguaje.

[¿Se modifica el lenguaje?] En todo, empezando porque las expresiones, las formalidades, los contenidos de la comunicación que teníamos en Colombia o en Ecuador, por poner un ejemplo, aquí se transforman. Sufren un cambio muy fuerte o progresivo, pero muy fuerte, en poco tiempo y termina viéndose como que son groseros, o agresivos, o que ya desconocen valores y autoridades; o sea, el respeto al padre y a la madre que allá tenemos como una cosa de mucho culto, aquí no. Aquí no respetan al papá y a la mamá. O no los respetan de la manera como los respetamos nosotros. Uno ve a los chicos y a las chicas españolas como muy irreverentes, muy agresivos y muy descomedidos con sus padres. Pero cuando uno ve a sus propios hijos actuando igual con uno, uno dice: "Ay, jodida esta vaina". Y se queda uno con incertidumbres porque es difícil acomodar el chip y decir: "Bueno, ¿cómo reacciono?" Lo normal por inercia es que uno trata de seguir actuando igual que en Colombia (país de origen) para expresar la autoridad, para imponer los valores, para que se establezca la relación de obediencia, para todas esas cosas; pero aquí te encontrás que la sociedad en su conjunto tiene mecanismos que protegen al niño y resaltan los derechos de los niños; y mecanismos para que los niños comuniquen a la Policía, al colegio o al que sea. Entonces eso descoloca bastante a los padres.

[Esta preocupación] la comentábamos en grupos, en tertulias. Uno conoce una problemática a través de los servicios que se ofrecen, el jurídico, por decir algo. Además generábamos trabajos en grupo, compartíamos la vida, nos reuníamos a hablar de diferentes temas. Pero también lo vivo y lo he vivido en el ámbito personal; no solamente en el social, y por el conocimiento de las escuelas, en donde hacíamos charlas, talleres, conferencias.

Respecto al tema de los valores y a la asimilación paulatina de los/as adolescentes del sistema valorativo de la sociedad de destino, la casi totalidad de estos/as nos da a conocer, por un lado, la importancia que tiene su familia -incluidos los abuelos, tíos/as y primos/as- el ser respetuosos y educados, y por el otro, los cambios que han tenido en su comportamiento y en su manera de pensar, por influjo del nuevo entorno. Algunos de los chicos/as igualmente nombran cambios en el trato de sus progenitores hacia ellos/as, resaltando que se muestran más flexibles y abiertos al dialogo respecto a diferentes temas que les atañen.

En cuanto al valor del respeto y “el ser educados”, la casi totalidad de adolescentes entrevistados, especialmente los que llevan menos tiempo en la sociedad de destino encuentran que en el nuevo entorno las relaciones entre adultos y menores se dan con demasiada informalidad, y que incluso pueden adolecer de una relación de respeto y de jerarquía entre ambos, comportamientos con los que dicen no estar de acuerdo.

Paralelo a esto, a través de los entrevistas y las observaciones también pudimos apreciar la importancia que tiene para los/as chicos/as participantes de mayor edad, valores como la independencia (emocional y económica), la capacidad de decidir sobre su futuro y el actuar guiados más por una elección individual que por obligación o por obediencia a una autoridad externa.

Pudimos observar que hay una tendencia en estos/as - excepto las niñas menores (HF4 y HF9 de 11 años) y las de las familias 5 y 10 - a incorporar valores que se asocian más con la independencia y autonomía, que se corresponde más con sociedades de tipo individualista y menos con la manera como fueron educados sus padres y madres. Esta situación puede ser fuente de discrepancia, principalmente cuando los progenitores intentan mantener a toda costa una educación basada en los valores de la sociedad de origen.

No obstante, en conjunto podemos anotar que en los/as adolescentes entrevistados parece coexistir una visión de sí mismos como independientes y con capacidad de decisión junto con el mantenimiento de una actitud de respeto y educación hacia los

demás. “El ser educados”, que tanto es resaltado por sus figuras parentales, al parecer constituye una manera como los/as adolescentes muestran su grado de conformidad y de continuidad con el legado familiar. Lo que observamos por tanto es que el acoger los valores de la sociedad de destino, no implica una ruptura total con los valores de sus progenitores.

Gisela, 17 años. Ecuador. Llegó hace 4 años a Barcelona

(...) Es diferente el estudio aquí que en Ecuador, o sea en la educación; porque allá en Ecuador, los profesores entraban al aula y los alumnos se levantaban todos por educación, todos, hasta bachillerato. Aquí en cambio no, todos a su bola, y ya vamos a comenzar la clase y todos no escuchan. Allá cuando entraba un profesor o un padre de familia, lo que sea, todos se paraban; cuando decían siéntese, se sentaban, nos sentábamos todos. O sea que era distinto, respetábamos más a los profesores allí. Eran más estrictos, por partes.

Pero lo que de allí si no me gustaba, que vine a ser algo diferente, es que allí en Ecuador golpeaban a los niños que no sabían algo o si no aprendían; si no se sabían las tablas de multiplicar les daban un correazo o les ponían de rodillas con tapones de Coca Cola, dos o tres así; y de rodillas los ponían por ejemplo, a subir las escalas. En cambio esto aquí no se hace, y por eso creo también que los alumnos son más rebeldes aquí porque piensan que porque tienen más defensas contra la ley pues hacen lo que sea, hacen lo que quieran y por eso pienso que aquí es mejor porque aquí tienen más paciencia para explicar las cosas, y uno aprende más tranquilo.

[¿Tú ves entonces bien esa forma de educación de acá?] La falta de respeto, no, eso no me gusta, porque los profesores aquí la mayoría explican muy bien, a su manera y todo, pero muy bien. En cambio allí (Ecuador) explican una vez y ya está, si lo escuchaste bien, sino también y después llega la hora de los exámenes y tienes que responder (...)

[Entonces tú no estás de acuerdo con la falta de respeto] No, por esa parte no me gusta porque claro hay alumnos que les gusta escuchar y atender la clase y otros que no y pues le están dando cada rato la lata al profesor, o haciendo tonterías para que los saquen de clase, yo he sido delegada del curso entonces también por eso me he dado cuenta de cosas que a mí no me han gustado.

[¿Hay alguna situación que no te haya gustado o que te haya sorprendido?] Si, que comienzan a discutir, o sea pasa algo, un alumno está abriendo la ventana y comienza a tirar papeles y el profesor le dice que no haga eso, que estamos dando la clase, que cierre la ventana y que se ponga bien; y el alumno pues comienza a decirle: “Ah pues tú no me vienes a ordenar” (tono imperativo). Y se comienzan a pelear entre los dos, alumno y profesor peleando totalmente. Eso es totalmente ridículo en la escuela, es algo que me quedo así, me quedo impactada, de ver a los dos, el profesor en la mesa, en el escritorio y el alumno desde acá gritando y todos mirando a los dos. Y claro esas quejas se van todas al director y luego puede haber problemas para el profesor.

[¿Los problemas son para el profesor? Y ¿que pasa con el alumno?] O sea, había una psicóloga allí, es como más o menos una psicóloga pero hablaba con los alumnos, que por qué reacciona así, es un momento que nos entra por aquí y nos sale por acá. [...] Nos hablaban individualmente, nunca nos hacían quedar mal por nada, y por eso creo que nos pasamos un poco porque no es que yo diga que yo soy, o sea hay veces que he hecho mis cosas pero nunca de faltarles al respeto. Yo les decía a mis compañeros que no se comporten así, que eso no está bien, pero a ellos les daba igual, entonces es algo que... Cada quien tiene una manera de pensar y yo no estoy en contra de los chicos de aquí, ya, imposible que ellos piensen como nosotros porque es algo que en Ecuador se lleva, como una tradición, como quien dice: "Vea, la educación es esencial aquí y en todos los sitios"... Yo creo que si uno es educado con alguien, así sea de donde sea, no tienen porqué tratarlo mal...

[¿Y el respeto para ti es un valor especial?] El respeto sí, más la educación, o sea si tu vas a pedirle algo a alguien con educación, te lo va a prestar, pero si tú vas, "Eh dame esto, que luego te lo doy", va a decir: "Pero tú de qué vas". Yo creo que por esta parte hay que ser un poco más educado.

Respecto a los valores de independencia, Gisela, nos dice:

[¿Lo positivo y lo negativo de haber venido aquí?] Pues de positivo en los estudios porque encuentro mejor facilidad y todo, la verdad es que por esa parte me ha gustado mucho porque veo que aquí tengo más posibilidades de seguir estudiando, escoger la profesión que quiera y lo malo, de verdad es que no...

(...) Ya cuando estamos creciendo, vemos el ambiente, como es todo aquí, pensamos, o bueno pienso yo en hacer una independencia, salir adelante y aunque sea con el apoyo de nuestros padres, pero ya he pensado en independizarme de los 18 para arriba. Aquí sí lo he pensado, en independizarme; pero si estuviera en Ecuador fuera diferente, ya estuviera casada (risa), ya hubiese estado con marido, en cambio fue algo así de golpe, el cambio...

[¿Por qué crees que estarías con marido?] Porque es como allí se piensa, el decir: "Pues la verdad es que aquí me siento muy agobiada, que esto, que lo otro". Pero la verdad no es esa, lo que pasa es que, no sé, o sea el querer estar firme en una cosa. Yo pienso que es eso, los problemas y todo eso lo acarrear: "Ah no, pues me voy con un marido porque mi marido me va a ofrecer mejores cosas, un mejor porvenir y eso"; pero a veces que pierdo y a veces que no.

[¿Cómo has pensado tu independencia?] Pues primero sacarme mi profesión, lo que yo quiero, estar legalizada aquí del todo y luego pues, sacarme un piso e ir así surgiendo poquito a poco, pero surgiendo.

[¿Y piensas romper con tu familia?] No, ni tampoco de decir me independizo y me voy con un chico, no, lo que pasa es que no, si tengo un novio pues sí, pero no para irme enseguida con él, yo quisiera tener mis cosas y luego si.

[¿Y esa mentalidad la has ido adquiriendo aquí?] Si, esa idea la tuve aquí, allá (en Ecuador) no, allá solo pensaba, jolines, cuando me consiga un novio mejor me voy a ir de aquí porque me siento muy mal aquí, pero yo pensaba diferente...

Julián, 15 años. Ecuador. Llegó hace 4 años a Barcelona

[¿Lo positivo y lo negativo de haber venido aquí, de que tus padres hubieran emigrado acá?] Eh, desde que vinieron mis padres bueno han cambiado un poquito porque allá eran más estrictos. Y en el cole, aquí son más permisivos; allá no nos dejaban hacer ciertas cosas, y como aquí si quisieras o no se te va pegando algo, ¿no? Los demás influyen y en el cole, aquí son como más abiertos con el profesor, de tú, les tutean, allá era un poquito de más respeto o sino reglazo.

[¿Tus padres también han cambiado entonces?] Si, ahora están más abiertos, antes no me dejaban, bueno también porque era pequeño y todo eso...

[¿Y los profesores también dices que son diferentes?] Si están acostumbrados al tú. [¿Y eso como te parece?] A mi me da igual, pero ya que todo el mundo trata así, yo al principio cuando recién llegue, era de usted y de usted a los profes, pero sin darme cuenta fui cambiando.

[¿Y como ves aquí el respeto hacia los profesores?] Aquí es mínimo el respeto a los profesores y a veces yo también me he pasado; pero luego lo pienso, y digo, que no me llegue ninguna amonestación a casa porque si no mis padres se enfadarían...

[¿Y cómo suelen pasarse con los profesores?] [Los chicos] No saben hacer caso a lo que dicen; salen de la clase sin su permiso, o tiran papeles y algunos que les pongan un parte les da lo mismo, siguen haciéndolo... [¿Y tu?, ¿como te pasas?] Si me hacen enfadar, una que otra vez les he contestado pero me dicen que me calme y yo me calmo...

[Tú decías ahora, que quiéralo o no se te van pegando cosas de acá, ¿en qué cosas crees que has cambiado?] Lo de tutear a los profes, mmm, antes también trataba a mi mamá de usted, ahora la tuteo, no se qué más...ahora mismo no sé...

Es notorio cómo los miembros de las familias entrevistadas suelen asociar el tema del respeto con la utilización del tú y el usted. El tú y el usted, más que una forma superficial, aparece como una forma arraigada en personas que han venido al país de destino ya enculturadas, es una manera más formal de relacionarse, ya sea con los maestros, con los jefes, con los vecinos/as, con las personas mayores o con las personas que no se conocen. También es una manera de marcar las relaciones de tipo jerárquico con los hijos/as o los menores en general.

Asimismo los adultos entrevistados consideran que no es sólo por “tutear” que se pierde el respeto, sino por la manera como se establece la relación entre el adolescente y los profesores, relación en donde los padres notan que no se plantea una jerarquía. Los

adolescentes también nos hablan del tema y como en un inicio mantienen la utilización del usted, pero poco a poco se hace más frecuente que utilicen el tú para tratar a los adultos, incluso a sus mismos padres y madres.

b) La escolaridad y la lengua catalana como instrumentos de movilidad social

En cuanto a la escolaridad, este aspecto es nombrado por todos los adultos de la familia. Hay una alta valoración hacia el estudio o la escolarización en su proyecto personal y familiar. El valor del estudio está asociado principalmente con la posibilidad de movilidad y ascenso social. Es un valor que asumen de acuerdo con los parámetros de las sociedades de origen, en donde la realización de estudios universitarios se ha asociado al logro de mejores salarios y de avanzar socialmente. Incluso en las sociedades de origen, independiente de la clase socio-económica, existe una sobre-valoración de la formación universitaria, en detrimento de otro tipo de formación, como la técnica o tecnológica.

Los esfuerzos y sacrificios que los adultos de la familia realizan al emigrar suelen sustentarse en que sus hijos/as puedan estudiar o tener una mejor formación, a la que ellos/as mismos tuvieron o a la que podrían tener en sus países de origen. Detrás del motivo económico para emigrar, existe tal y como vimos, un deseo de que sus hijos/as obtengan una buena preparación. La principal herencia que ellos/as esperan dejarles - más que dinero u otro tipo de bienes- es dejarles un oficio o una profesión, para que puedan trabajar y ser auto-suficientes.

Por otra parte, a diferencia de como ellos/as mismos fueron criados, la mayoría desea que sus hijos/as estudien más allá del bachillerato y de ser posible, una carrera universitaria. En general, las madres y padres entrevistados refieren que en su infancia se esperaba que tanto los chicos como las chicas trabajaran desde temprana edad para colaborar económicamente a la casa; y en el caso de las chicas, que además fueran buenas esposas y madres. En el caso de las mujeres que lograron terminar el bachillerato (AF4, AF6, AF8) o realizar estudios universitarios (AF7), ellas nos narran cómo los estudios los realizaron después de estar casadas y con hijos/as.

Al querer que sus hijos/as estudien también ponen de manifiesto que en caso de un retorno, estos/as tendrían mejores posibilidades de prosperar con estudios universitarios, que sin ellos. Esto incluso por el hecho de que en los países de origen, el haber realizado estudios universitarios en el exterior (Estados Unidos o Europa) ya en si mismo es un elemento de prestigio, independientemente de la ciudad, universidad o de la calidad de los estudios que hayan realizado.

Este alto valor que se le da al estudio y a la formación, como medio instrumental para mejorar en lo laboral, se ve sustentado también en los estudios que están realizando algunas de las madres entrevistadas, ya sea la ESO, u otro tipo de cursos (informática, contabilidad). De la misma manera dos de ellas (F7, F8) han convalidado sus respectivos títulos, en pedagogía y enfermería.

Es importante resaltar el carácter instrumental que tiene el estudio para la casi totalidad de los padres y madres entrevistados. El estudio es *un medio para*, para poder tener trabajo, para ser independiente, para ascender socialmente. Lo que predomina en esta valoración es la promoción social que permite, y no tanto un concepto de enriquecimiento personal o una valoración del conocimiento en sí mismo como puede significarlo para otras sociedades o culturas⁵³. Este último concepto, que va más allá, del aspecto propiamente utilitarista, es resaltado por dos de las familias entrevistadas, una de las cuales tiene los niveles más altos de escolaridad de todo el grupo de participantes.

Estas expectativas respecto al estudio y la valoración que se le da, son un elemento nuclear que transmiten a sus hijos/as. A este respecto es fundamental observar si paralelo a esto existen prácticas conducentes al éxito académico de sus hijos/as –asistencia y participación en la escuela/instituto donde estudian, colaboración en los deberes, el poner a disposición de estos los recursos y herramientas necesarios para que puedan lograrlo-,

⁵³ Schneider, Hieshima, Lee, Plank (1994), en un estudio sobre el éxito académico de asiáticos del este en USA, plantean que uno de los factores importantes para entender el logro de estos estudiantes, esta vinculado con la importancia que dan los padres, a la educación, para el auto-mejoramiento, la auto-estima y como un medio para la movilidad social. Para estos padres asimismo, la importancia de la educación está articulada al respeto por la autoridad y al sentido del deber y del cumplimiento con la familia. Esta valoración difiere de otros grupos, incluido el dominante estadounidense que subraya la educación eminentemente por la movilidad ocupacional.

lo cual veremos desarrollado más adelante en la categoría relacionada con las prácticas de socialización.

Estas expectativas que padres y madres tienen respecto al estudio de sus hijos/as, se dan independientemente de que sean chicos o chicas. En el caso de sus hijas, ellos/as esperan que tengan altos niveles de escolaridad o al menos niveles que les permita tener un empleo y ser independientes en la relación de pareja, lo cual nos muestra cambios en la concepción de la mujer, y en los valores respecto a como los padres fueron criados.

Respecto a este último tema, dos de los entrevistados externos, vinculados con el medio escolar, nos plantean que han observado diferencias en las expectativas en función del género que tengan los hijos. Según estos, las expectativas de las madres en torno a los estudios de sus hijas tienden a ser altas, puesto que desearían que más adelante pudieran realizar empleos mejor cualificados a los que ellas desempeñan, mientras que las expectativas frente a los hijos varones suelen estar en función de que obtengan una formación ocupacional u oficio y que empiecen a trabajar.

Para ilustrar el lugar que las figuras parentales le dan al estudio dentro de las metas familiares, tendremos en cuenta el testimonio de la madre de la familia número 9:

***Diana. Colombia
Llegó hace 7 años a Barcelona***

[¿Valores que les incentiva?] lo del estudio, siempre les digo, lo del estudio más que nada yo se los digo, porque les digo que mire mi ejemplo, a la A, (hija de 11 años) le digo y a la R (hija de 6 años), también porque ya van entendiendo, les digo; “miren, a uno en la vida lo único que le queda es el estudio, y con esto es cuando se te abren todas las puertas, si tú no estudias, no eres nadie, porque no vas a poder tener un buen trabajo, vas a estar limpiando”. Yo le digo así, “porque es así, vas a estar limpiando, todo el tiempo, vas a estar cansada siempre y vas a estar limpiando baños sucios por ahí, en cambio si estudias, esto es una cosa que les digo mucho”, se los digo siempre.

[Yo les doy mi ejemplo] porque yo limpio y ahora me puse a estudiar. Y yo se lo digo; “mira A, yo me he puesto a estudiar por mí, porque he visto que en la vida no se logra nada si no estudias. Yo antes no estudie, mi mamá me lo dijo muchas veces pero yo no le hice caso, hacia lo que me daba la gana y no estudiaba, ahora ya pienso, no estoy vieja, pero pienso que lo mejor es estudiar porque estoy cansada de limpiar y encima de eso, a ver, es un

trabajo normal pero, no sé, me parece que la gente como que te tratan diferente, está es de la limpieza y ésta es así y ésta es asa. A ver, todos somos diferentes, si me entiendes, pero si eres una persona más preparada se te van a abrir más puertas, me parece a mí.

[Actualmente] estoy en el parque científico de Barcelona, limpio allí y luego me voy para una casa y ya está, y luego pa' acá. Y estudio aquí en casa, porque me metí a Master D, estoy terminando el graduado escolar, me saco esto y luego me voy a presentar para la Universidad de adultos. A ver esto es lo que yo tengo pensado si me sale y hasta ahora me está yendo bien y eso es lo que le digo a la A; "yo estudio y ahora tú también tienes que estudiar, pero tú lo tienes que hacer ahora porque sino después, para que lo hagas después de vieja y con hijos, como yo, sabiendo que lo pudiste haber hecho antes".

Algunos de los entrevistados adultos resaltan la buena disposición que tienen sus hijos/as para estudiar. Resaltan la realización de deberes, el gusto por la lectura, la investigación y el asistir a la biblioteca para hacer sus deberes (Hijos de la familia 4, hija de la familia 9, hija de la familia 2, una de las hijas de la familia 5 e hijas de la familia 10).

En contraste, otro grupo de padres y madres entrevistados refieren que sus hijos/as han evidenciado un desinterés paulatino hacia el estudio a medida que han ido creciendo. Estos/as coinciden en que durante la primaria sus hijos/as tenían un buen comportamiento y rendimiento académico, pero que fueron cambiando al pasar a la ESO. Según ellos/as en el instituto empezaron a mostrar apatía y falta de responsabilidad con sus deberes, y un comportamiento irreverente hacia los profesores y propuestas del instituto (hijos de sexo masculino de la familias 1, 2 y 3) hasta el punto incluso de que algunos han perdido un año escolar (hijas de la familia 6 y 7) y uno ha dejado los estudios definitivamente (hijo familia 10).

Los padres y madres entrevistados suelen atribuir este decremento en la motivación y en la responsabilidad y el que sus hijos/as no quieran continuar una escolaridad prolongada, a deficiencias que observan en el contexto escolar -ausencia de jerarquía en las relaciones profesor/a-alumno/a, pérdida de respeto en el aula, poca exigencia y el que no les pongan deberes-, a la influencia de los pares y al ambiente general que se vive en el nuevo entorno, que no promueve valores como el esfuerzo y la perseverancia. En este último aspecto coinciden con los entrevistados externos vinculados al medio escolar.

Al respecto el entrevistado externo número 14, director de un instituto, con la casi totalidad de alumnado extranjero, nos dice:

[En el instituto se les anima para] que sigan, a la que vemos que su capacidad es para seguir estudiando, o bien bachillerato o bien un ciclo formativo de formación profesional, siempre estudiar, siempre. A ver la idea que tienen los alumnos de que (además es una idea muy mediática) cualquier desgraciado, iletrado, inculto, puede ganar millones. Imaginate toda la fauna de todos los programas basura que aparecen en televisión, que por el hecho de haber sido novio de no sé quien, jugador de fútbol, todo es bonito, todo son millones, en coches impresionantes; se crea cierto ambiente de que el esfuerzo, de que el estudio no es bueno o no es necesario para casi nada.

Aquí se ejemplifica con que determinada persona que no estudio nada hoy tiene millones, ese tipo de imagen a nosotros nos desfavorece bastante, nosotros siempre procuramos que el alumno vaya siempre al máximo posible en cuanto a formación, porque sigue siendo cierto que una persona mejor formada tiene mejores expectativas, otra cosa, es que una persona se forme en una cosa y acabe trabajando en otra. Pero es que con los tiempos que corren, hombre la formación es continuada, las cosas cambian mucho, en principio cuanto más acceso tiene un alumno a los estudios, está en una mejor situación, no sólo para encontrar o no trabajo, sino en cuanto a capacidad de análisis de la realidad que tiene adelante. Y yo eso lo he impulsado con mis alumnos, con mis hijos, hasta cuanto más pueda, y pienso que hay que hacerlo con todos, otra cosa es que tú ves que hay un alumno que tiene muy buenas capacidades manuales y no tiene ninguna motivación por leer, por estudiar, y en ese sentido si se acredita lo puedes derivar a un ciclo formativo de grado medio como mínimo y sino lo que hacemos habitualmente es, sino acredita, buscarles algún tipo de ocupación. A través del plan joven, se le intenta buscar un recurso formativo de carácter directamente de tipo ocupacional, que pueda hacer, que sé yo; carpintería, aluminio, informática, hostelería, construcción, lo que sea para que se ubique en el mundo del trabajo, si tiene papeles, así que fácil no está.

En cuanto a los/as adolescentes, aparecen diferentes expectativas con respecto a los estudios: Un poco más de la mitad de entrevistados, especialmente los de menor edad, nos hablan de querer realizar estudios universitarios, mientras los demás se decantan por terminar cuarto de la ESO y hacer algún curso de ciclo formativo de grado medio. Una de ellas, la hija de la familia número 7, se debate entre querer realizar estudios universitarios o hacer otro tipo de formación, que le permita salir a trabajar pronto.

En las expectativas de los/as chicos/as entrevistados confluyen por un lado, las expectativas que tienen sus figuras parentales, puesto que muchos de ellos/as nos dicen que desearían estudiar una carrera universitaria, y por el otro, las condiciones y posibilidades que observan en el nuevo entorno. Cuando estos/as van creciendo –tercero, cuarto de la ESO- puede haber un momento de cambio de la idea que tenían de hacer

estudios universitarios y ver como una buena opción el estudiar hasta cuarto de la ESO y optar por el ciclo formativo de grado medio. Esto con el fin de salir a trabajar con mayor rapidez y tener su propio dinero e independencia.

Su conocimiento de algunas de las condiciones del nuevo entorno –el mercado de trabajo en destino, la cantidad de profesionales universitarios que hay sin trabajo o ganando bajos salarios, las ofertas de formación de calidad, posteriores a cuarto de la ESO-, les indica que la formación universitaria no necesariamente se traduce en mejores salarios y ascenso social, y que incluso, otro tipo de ocupaciones, son mejor remuneradas en la nueva sociedad.

En este punto es notorio que las expectativas que tienen padres, madres e hijos/as se han de re-actualizar con base en las condiciones eco-culturales del nuevo entorno, el cual esta en consonancia con las del mercado global. En los países latinoamericanos -de acuerdo a la experiencia que es narrada por los padres entrevistados-, los estudios universitarios han constituido tradicionalmente un medio por excelencia de ascenso social, mientras que la formación técnica u ocupacional de menor duración ha sido poco reconocida tanto a nivel de prestigio como económicamente.

Por tanto, los padres y madres participantes –especialmente los que tienen mayor nivel de estudios- parten de la idea de que las personas necesitan realizar estudios universitarios si quieren "distinguirse" y vivir mejor. En contraste, en la sociedad de destino la experiencia parece ser otra, puesto que con una formación de grado medio o el desempeño de un trabajo manual, se puede ganar incluso un mejor salario que con estudios universitarios, y esta parece ser la idea que perciben sus hijos/as y que puede chocar con lo que piensan sus padres/madres.

Dada la importancia que tiene esta temática incluiremos los testimonios de las familias 2 y 7, puesto que retratan las discrepancias y negociaciones entre padres, hijos/as y profesores/as, en torno a la decisión de los/as adolescentes de realizar otro tipo de estudios y formación, que no implique el paso por el bachillerato y la universidad, y que contradice en cierta medida la expectativa y visión de sus progenitores.

Para el padre y la madre de la familia número 2, la decisión que ha tomado su hijo, de estudiar hasta cuarto de la ESO y realizar un ciclo formativo de grado medio, obedece a la influencia del medio, puesto que en la sociedad de destino los estudios no se traducen en una mayor movilidad y ascenso social como si parece ocurrir en los países de procedencia. A continuación tendremos en cuenta la posición que tiene el adolescente, y la posición que tienen su madre y su padre:

Julián, 15 años. Ecuador. Llegó hace 4 años a Barcelona

[Respecto acabar el colegio y los estudios...] yo si acabo el cole, me saco el graduado de cuarto, las notas son regulares o sea tengo que aplicarme este tercer semestre para sacarlo, y si me lo saco, haré un ciclo formativo, y de allí aprender una profesión. Me gustaría un curso de informática o de electricidad, de arreglar aires acondicionados que mi tío me ha dicho que sale muy bien.

[En cuanto a seguir bachillerato y universidad] no, mis notas no son suficientes. [Para eso] hay que tener un nivel medio pero como me he dejado yo, entonces tampoco valgo. Es que a veces estoy con mis amigos y me distraigo. Por ejemplo, las matemáticas las suspendí porque cuando el profesor justo enseña, a veces estoy hablando con mis compañeros y pues ya no me entero, y luego pasa lo que pasa, van adelantados y yo no sé como hacer el problema, en otras clases, como inglés me pongo y lo hago todo bien y saco buenas notas, en catalán no tanto, porque es más difícil catalán, a mi me resulta difícil, hablar no, pero lo que es gramática, ortografía.

Lucía, su madre nos refiere:

(...) Mis hijos llegaron con toda la ilusión, se adaptaron bien, buenos chicos, mi hijo estudiando bien, llegó al colegio, Primero, segundo seguía muy bien, ya en tercero y cuarto que estaba, ya es otra cosa, ya dice: "Es que mi amigo dice que para que vamos a estudiar, es que los amigos, que mi amigo de abajo tiene su dinero que se compra esto, que para que voy a estudiar", no es que no le da la cabeza, no, no, no, es que dice que ¿Para qué?.

Y Carlos, su padre nos dice:

[Ante el viaje a Ecuador] Mis hijos han tenido una respuesta hasta cierto punto contradictoria, porque yo pensaba llevarlos después de 4 o 5 años a ellos allá, con la forma de vida que se tiene aquí, que vayan a mirar la forma de vida que se lleva allá y yo estaba plenamente convencido de que mi hijo me iba a decir: "Papi yo allá no regreso", pero ¿Qué pasa?, que mi hijo me dice: "Papi yo si estuviese en mi, yo mañana me regresó para allá", es más, él no quería venir, decía: "Por mi, no voy", y me dijo: "Papi, ¿Que posibilidades hay de que yo me quede?, y yo le dije: "Ninguna", porque también resulta que somos mucha familia, de parte mía y de parte de ella (esposa), y obviamente pasa que cuando llegan de visita después de 4, 5 años se han esforzado por atenderles muy bien.

Entonces esa es la cuestión contradictoria, pero que pasa, que yo le digo: "A ver, allá (Ecuador) para estar bien, lo menos que puede tener es un título universitario, aquí cualquier trabajador de mano de obra, un albañil, un electricista, un lo que quiera, tiene una renta mínima de 60, 65 euros diarios; en cambio en nuestros países andinos, un albañil, un electricista gana 5 dólares diarios y con eso se malvive, entonces esa es la diferencia, de que aquí puedes hacer esto, entonces lo menos que puedes hacer digo es sacar un título que te sirva para allá"...

En Ecuador, en Colombia, en Perú, en todo Latinoamérica, la aspiración de un padre de familia es que el hijo vaya a la Universidad porque allí tendrá más oportunidades de tener una vida digna, no así el carpintero, el albañil, que no tendrán capacidad de surgir nunca. En cambio aquí, no tienen necesidad de esforzarse porque los chicos que salen de cuarto año dicen: ¿El estudio?, lo he dejado porque entran de aprendices de oficio, les pagan 500 euros mensuales y ya van tirando chicos de 16 años y después de dos años de este aprendizaje ya tienen un trabajo que va bien remunerado para el medio, entonces no tienen necesidad de esforzarse para llegar a tener una carrera universitaria, así que los que estudian una carrera universitaria es por vocación, porque les gusta, nosotros en cambio es por necesidad, nosotros básicamente estudiamos es por la necesidad de un futuro mejor.

La cuestión es que aquí el estudio no le sirve de nada porque igual va a trabajar y va a ganar dinero, en cambio allá, como te decía, un albañil va a ganar 5 dólares, cuando tiene trabajo, cuando no. Y más gana incluso el que tiene un buen oficio que un profesional aquí, porque un buen electricista, un buen albañil está ganando 3000 euros y un optometrista gana 1200.

Yo como padre, no es que me sentiría defraudado si mi hijo asume eso (retirarse en cuarto de la ESO), lo que pasa es que también es muy pronto para tomar en serio estas cuestiones porque yo me he dado cuenta de que él tiene el impulso de hacer las cosas rápido, pero yo le digo: "Siempre hasta para caminar debes dar un paso y así sucesivamente, todo en la vida es sintomático, sí, porque muy bien, vale, no estudias, y te vas a dar cuenta de que trabajar 8 o 10 horas en una empresa no es lo mismo que estar sentado en una oficina". A mí me gustaría cogerle y llevarlo algún día a mi trabajo, para que el vea cómo gana el dinero, entonces yo hasta cierto punto no me asusta esto, pero después de todo si el escoge una vida, es su vida, así como nosotros escogimos nuestra vida.

A ver si me explicó, muchas veces los hijos, te estoy hablando de mi época, a lo mejor nosotros hacíamos esto y lo otro para tener contentos a nuestros padres sin tener en cuenta nuestra forma, o no nos formamos un criterio suficientemente maduro para asumir una situación sino que nuestra cuestión era la de voy a hacer esto para no defraudar a mis padres. Y yo le digo a mi hijo: "No es que me vas a defraudar a mí como padre (...) Lo que yo quiero es que no pases situaciones adversas, que estés preparado para que cuando venga un problema tú tengas herramientas para solventarlo. Muy bien, si tú tienes un oficio, seguro que tendrás trabajo, pero si tú tienes una profesión puedes tener un oficio adicional, digo yo.

[Nuestro deseo como padres] es que los hijos sean felices, en el fondo en eso se resume. Y a lo mejor nosotros vemos nuestras frustraciones en nuestros hijos que es una cuestión psicológica normal, que decimos, yo no quiero que sufran, yo no quiero que pasen, que no tengan que hacer lo que yo he hecho, ¿vale?

Entonces yo veo esto desde un punto de vista del retorno, ya. Nosotros por nuestra edad, yo querría irme, querría regresarme a Ecuador y si pudiera me regresaría ahora, porque yo tengo mi ideal de vivir, como he dicho, la montaña, el libro, el campo, libertad, tiempo, no

estar presionado por el reloj, por el móvil, ni por nada, pero tengo los hijos que son la responsabilidad suprema de uno, ¿hasta cuando?, hasta cuando tengan capacidad para tomar sus propias decisiones, de saber lo que quieren, de saber lo que es bueno para ellos, porque lo que les hemos dicho, nosotros no vamos a vivir de ustedes, ni vamos a esperar de ustedes nada, porque así son los padres, ese es el ideal de padre.

Yo he cumplido con mis hijos y está listo, lo que pasa es que me desespero en el sentido de que si mi hijo quiere regresar allá, allá no será nada y tendrá que ser una persona subempleada nuevamente, uno más, uno del montón, a buscarse la vida, a malvivir, en definitiva, porque en la sociedad latinoamericana el que tiene más posibilidades es el que tiene un buen título universitario (...) Entonces yo le digo, con un buen título técnico, académico, allá tendrá opciones, de lo contrario estará condenado a quedarse aquí, nada más.

Se observa que un proyecto educativo tal y como lo concibe la generación de los padres, en donde el chico/a estudia el bachillerato y luego pasa a la universidad, en la mayoría de casos dependiendo económicamente de los padres, ha cambiado, incluso en los países de origen, puesto que los/as adolescentes se encuentran cada vez más inmersos en un tipo de sociedad en donde el futuro no está diseñado linealmente y en forma predecible, sino que ha de ser creado paulatinamente, contando con un alto grado de incertidumbre⁵⁴.

Esta definición del futuro y la dificultad de asumir los modelos de la generación anterior, para afrontarlo, podemos comprenderla mejor con la propuesta teórica de Mead (1971), respecto a los diferentes tipos de sociedad y su relación con la formación de las nuevas generaciones. De su propuesta se desprende que cada vez más los/as adolescentes pasan al tercer tipo de relación generacional, la de la sociedad pre-figurativa, en donde son los jóvenes quienes realmente definen lo que debe de ser el adulto y ya no se basan en los modelos adultos. Esto a diferencia de la generación de sus padres y de sus abuelos, en la cual la tradición marcaba lo que se debía de hacer.

⁵⁴ Para pensar esta incertidumbre respecto al futuro y la vivencia del tiempo discontinuo en que están inmersos los jóvenes actualmente, Bourdieu (Citado en Reguillo, 2000) plantea refiriéndose a los jóvenes y los "trayectos de vida" en torno al campo escolar, como antiguamente había trayectorias relativamente claras: el que pasaba del certificado de estudios primarios entraba a un curso complementario, una escuela secundaria o un liceo; trayectorias que estaban claramente jerarquizadas y no se prestaban para confusión. Se veían como algo justo e inevitable. Este señalamiento, según Reguillo, puede trasladarse a otros ámbitos de la vida, como el trabajo, el matrimonio, la maternidad o paternidad, aspectos que ya no pueden ser pensados como destinos trazados, previsibles e inevitables.

Como veíamos en el marco teórico-referencial, Mead utiliza una metáfora para entender el papel que juegan los adolescentes y jóvenes en la sociedad actual. La autora entiende su papel, como aquel que desempeñan los inmigrantes pioneros que llegan a un nuevo entorno y que han de guiarse más por sus propias adaptaciones e innovaciones, que por la tradición. Éstos a su vez servirían de modelo a los últimos en llegar.

En el caso de la generación de los/as adolescentes de origen latinoamericano, que en este momento se están educando en Barcelona, podríamos anotar que estos/as desempeñan por doble partida este papel; por un lado por el hecho de ser jóvenes hoy; y por el otro, por el hecho de no contar con modelos ni de adultos ni de pares de su grupo étnico, que hayan hecho ya el recorrido en la sociedad de destino y de los cuales ellos/as puedan aprender. Se trata de un aprendizaje que ha de hacerse día a día y en el cual los adultos que les rodean -padres, madres, profesores, otros profesionales de la educación y el tiempo libre- no cuentan con las respuestas. Estas últimas han de ser construidas, teniendo muy en consideración el aporte de estos/as adolescentes, quienes de acuerdo con Reguillo (2000), retomando la clasificación hecha por Mead, son los actores “mejor dotados” para asumir la irreversibilidad de los cambios operados por elementos tales como la mundialización y el desarrollo tecnológico, entre otros.

Similar a la familia número 2, la adolescente de la familia número 7 y sus padres viven una discrepancia inicial entre las metas y expectativas que ellos tenían en relación con los estudios de su hija y lo que ella decide. Yuly hasta hace unos meses afirmaba que quería estudiar psicología, pero casi finalizando tercero de la ESO decide retirarse del instituto para continuarlo en otro horario y poder así estudiar durante el día otros cursos, que le permitan trabajar y tener una independencia económica. Al respecto tenemos la posición de la adolescente, la de su madre y unas anotaciones del diario de campo, las que en conjunto nos plantean la emergencia de nuevas formas de negociación en la relación padres e hijos y en la relación familia/mundo escolar:

Yuly, 15 años. Ecuador. Llegó hace 7 años a Barcelona

[En cuanto a proyectos o sueños] Estuve yendo a la psicóloga (por problemas de drogas) y después de eso, de ir tanto, ya me gustaba la psicología y leía libros y si que quería ser psicóloga, psicóloga, pero no sé, a ver si lo puedo hacer, incluso cuando la asistente social me pregunto ¿que quería hacer yo de mayor?, le digo yo “que me gustaría ser psicóloga”; “que hay varias psicologías, que infantil, que ni sé cuanta”, me dice, “si tú quieres yo personalmente te puedo ayudar a conseguirte información, si te quieres formar, yo fui a esta universidad y es muy buena, si quieres ir tú a preguntar están en la jornada de puertas abiertas, anda cuando quieras y te pueden dar información”. Y yo pensaba ir a pedir información a ver que me dicen, cómo es, qué es lo que piden, me imagino que bachillerato, entonces eso era lo que yo estaba mirando, me saco la ESO, bueno de momento es eso, sacarme la ESO, y voy a estudiar baile, que es lo que me encanta, para mí. Mi pasión es el baile, he hecho baile clásico, hip hop, funky, bailes de salón y ahora voy a estudiar baile, son tres años.

[La idea es estudiar] en una academia de pago, tengo que estar 3 años para que me den el título y después trabajaré en un sitio, no sé, hasta que yo ya le dije a mi mamá que yo a los 16 ya voy a empezar a estudiar y a trabajar los fines de semana o cuando pueda, en lo que sea.

[En la academia] hay prácticas y aparte ahí también te enseñan eso de los modales, como hay que caminar, más o menos, no es una academia de modelaje, pero más o menos, y si está muy bien, también estaba mirando la posibilidad de estudiar publicidad y marketing. Yo hable con el director de la escuela, él me explico como iba todo y me pareció interesante. A mí en principio me dijeron que podía ir los días que no tenía colegio, que podía hacer las 2 cosas, podía compaginarlas. Es una escuela privada. Me dijo que para entrar a esta escuela era necesario tener los 16 años, que no hace falta tener la ESO, aunque si la tuviera dice que mejor, pero me dice que la edad si, aunque me dijo que iban a hacer una excepción para mí, porque tú eres una buena chica y así podrías aprovechar tu tiempo.

Al respecto, Olga, su madre, nos relata:

[Mi hija] el año que viene cumple los 16, me dice: “mamá ya iré a cuarto, pero quiero hacer el cuarto por la tarde, quiero buscarme algo por la mañana, otra cosa que me guste”, ir haciendo como algo anexo, por ejemplo hacer algo de estética y por la noche seguir terminando la ESO, entonces lo que ella quiere es eso y yo eso si que se lo voy a respetar. Ella ahora ha perdido el interés, va a terminar, ella dice que va a terminar, pero quiero ir por la noche, me ha dicho que lo terminará pero quiere hacer lo de estética, porque ella me dice; “yo también quiero tener mis ahorros”, ella también ve la mentalidad con que hemos venido, como que la hemos contagiado, que mal, porque yo tengo una sobrina que tiene la misma edad que ella y que está allá en Ecuador, que también está en cuarto y ella en ningún momento pensaría en trabajar. Ella está actuando diferente, la que está en Ecuador no tiene la misma mentalidad, sigue estudiando, se ve pequeña todavía y ya cuando termine pues a lo mejor si no puede seguir la universidad, trabajará, pero ella todavía se ve estudiando y que los padres la sigan manteniendo. En cambio ella solita se lo ha planteado, “pues yo ahora quiero hacer eso, ya no quiero estar en ese colegio, ya me canse, pues yo quiero estudiar el año que viene por la noche y por la mañana haré algo de estética”, o algo que le guste a ella, que la llene, quiere hacer algo que le ayude a hacer dinero, más independiente.

En el diario de campo, anotaba (23 de marzo/07) la preocupación que Olga tenía respecto a que su hija quisiera dejar los estudios:

Olga me llama por teléfono y me comenta que le preocupa su hija, puesto que no quiere ir al instituto. Tiene 15 años, está en tercero de la ESO; y dice que quiere hacer otras cosas, estudiar otras cosas, pero que en todo caso no quiere ir al instituto. Yuly argumenta que los profesores le dicen cosas o que no va porque está enferma. La madre está desesperada y no sabe que hacer. Ya le ha dado a entender a su hija, por todos los medios, que vaya al instituto pero no quiere, incluso los tutores también le han hablado. Intentan hacerle ver que esa es su responsabilidad y que así no quiera ir debe asistir a clases, sin embargo, Yuly se niega, diciendo que si le toca ir obligada no hará nada de todas maneras. Y. expresa: "me pueden obligar a ir, pero si voy al Instituto no haré nada, me sentaré allí, pero no haré nada, o digo que voy al instituto pero no voy".

Un mes después, nuevamente habló con la madre por teléfono y me comenta que finalmente llegaron a un acuerdo con los profesores del instituto y Yuly:

Yuly no asistirá más, pero debe rendir unos exámenes al final del curso para ver si logra aprobar las asignaturas. Y., quiere estudiar danza y estética y aprovechar mejor el tiempo, estudiando en otro turno.

Se podría decir que la resolución que ha tenido esta situación es un ejemplo de negociación y de flexibilización familiar y escolar. Si el fracaso escolar se define como el que el adolescente o la adolescente se salga del estudio reglado previo al menos a cuarto de la ESO, podríamos decir que esta adolescente "padece" o representa un fracaso escolar. Sin embargo, en este caso se trata de un acuerdo que han efectuado con los profesores y directivos del instituto, acuerdo por el que ella se compromete a entregar todos los trabajos y rendir unos exámenes al final, sin tener que asistir y mientras tanto realizar dos cursos; uno de estética y otro de danza. La madre está dispuesta a trabajar horas extras para poder costearle estos estudios para que su hija pueda realizarlos. Vemos una diversificación en las opciones y que prima la capacidad de elección de la adolescente respecto a su vida, lo cual marca una diferencia radical en las maneras de educar, en las que su madre y padre han sido formados. Educados más en una sociedad en donde la obligación funcionaba sobre la elección individual, logran negociar la toma de decisiones con su hija en lo que respecta a su futuro. No fue una decisión fácil pero al menos parece haber sido consensuada entre los diferentes agentes educativos vinculados con la adolescente y especialmente tomando el punto de vista de ésta.

Respecto a este mismo asunto, la entrevistada externa número 6 nos plantea como las negociaciones que las madres y padres hagan con sus hijos/as son necesarias, puesto que los/as chicos/as empiezan a incorporar el sistema de valores y comportamientos normativos del nuevo entorno, con el fin de no sentirse diferentes a sus pares. La independencia económica y el deseo de autonomía de los adolescentes son valores que cobran importancia en las negociaciones padres e hijos/as:

(...) Otra cosa es que hay una crisis del modelo educativo español; se paso de un modelo muy autoritario a un modelo permisivo y aquí si que hay un conflicto. Y que tienen los padres colombianos, ecuatorianos y que siguen más unas pautas que tenían en origen, están viendo que estas pautas aquí no sirven para nada, que son los raros del grupo...aquí si que hay una renegociación, aquí es donde yo te digo de la situación legal y de la situación económica, cuando los padres tienen más tiempo para ir a la escuela, para acompañar este proceso, para ellos reelaborarse, pero si trabajan 12 horas y cada uno se reelabora por su lado, es más difícil...A ver, tengo una familia donde la chica tiene 17 años, 18 años y quiere trabajar, la madre se niega, porque dice que quiere que su hija siga estudiando y que cuando termine de estudiar si trabaje, pero si no, se pone a trabajar y no sigue estudiando, es una situación en la que la madre se niega de plano a que su hija trabaje. Pero yo le decía "ten en cuenta que los chicos aquí trabajan, no importa que tengan dinero, los chicos trabajan los fines de semana, es un asunto para negociar", pero la madre dice: "es que yo no quiero que sea como las niñas de acá" y su hija no se quiere sentir rara, quiere ser como las niñas de acá, aportar a la casa.

Asociado con el valor del estudio como una herramienta instrumental de movilidad social, el aprendizaje del catalán también es visto por los adultos de la familia entrevistados como una manera de adaptación y de movilidad social, en cuanto les permitiría tanto a ellos/as como a sus hijos/as conseguir mejores empleos.

En este momento introduciremos las actitudes de los padres/madres, los adolescentes y los agentes externos frente al aprendizaje del catalán.

En cuanto a los elementos que pueden facilitar el aprendizaje de éste, las madres entrevistadas, -que son quiénes nos hablan de este aspecto, más que los padres-, destacan la edad de inicio de sus hijos/as en la escuela catalana, el interés del niño/a por aprenderlo y el apoyo escolar y familiar.

Respecto a las experiencias que en cierta medida dificultan el aprendizaje del catalán, las madres refieren la edad de ingreso en la escuela catalana –entre más tardía más se dificulta-, la actitud de no apertura por parte de los menores, la actitud poco colaborativa y en exceso exigente de parte de los profesores ante el aprendizaje de la nueva lengua y el que reciban poco apoyo y acompañamiento por parte de sus padres en el proceso de adaptación escolar. Esto puede constituirse en una dificultad constante o ser superada por los menores, con el apoyo de los diferentes agentes educativos.

En cuanto a la actitud de las madres respecto al aprendizaje de la lengua por parte de ellas mismas, "Entenderlo, leerlo, pero no hablarlo", parece ser la manera habitual como ellas definen su relación con el catalán. En su totalidad, reconocen que aprender el catalán les favorecería encontrar mejores empleos, aún así dicen "sentir vergüenza al hablarlo" y no contar con el tiempo para emprender los cursos que requeriría el aprenderlo. No obstante, es de resaltar, que algunas de ellas han estado en cursos de catalán (AF4, AF7) y que no descartan que en un futuro, cuando estén mejor asentadas en destino se dispongan a estudiarlo formalmente.

La lengua que prima en el hogar es el castellano, aunque las madres refieren que sus hijos/as pueden utilizar el catalán en la casa, especialmente los que han llegado de menor edad. Pueden utilizarlo en ocasiones para hablar entre hermanos y más frecuentemente cuando vienen amigos/a a casa de visita, o en los juegos que realizan.

Una cosa importante de resaltar, es que las madres esperan que sus hijos/as hablen y escriban correctamente el catalán, pero sin olvidarse del castellano, que es su lengua nativa. Incluso pueden reñirles cuando les revisan los cuadernos y les encuentran errores de ortografía o que están mezclando las dos lenguas. Lo que las participantes por tanto esperan está en la línea de un bilingüismo por parte de sus hijos/as.

***Mariana. Colombia
Llegó hace 8 años a Barcelona***

[Con el catalán ¿Cómo vas?] Lo entiendo, lo leo pero la verdad hablarlo muy poquito... [¿Lo necesitas en tu trabajo?, ¿Hablabas en catalán con los pacientes?] ...Yo con ellos hasta me soltaba y hablaba algunas frases, y no me corto, porque con la gente normal y corriente decía: "A ver si digo alguna burrada o conjugo los verbos y salgo hablando como hablan los gringos el castellano" y esto me hace gracia porque alguna vez alguien me explicaba que cuando conjugábamos los verbos se escuchaba como cuando ellos (los gringos) hablan con los verbos mal conjugados y dicen, a ver como que te puedo decir, es que suena muy chistoso, entonces no me atrevo mucho pero yo creo que si me soltará ya podría hablar por allí, también he hecho unos cursillos por allí, estuve yendo un año a clases, y también me conseguí uno por ordenador que no lo he mirado...

[Respecto al catalán]...Yo pienso diferente que mi hermana, mi hermana por ejemplo dice:

“¡Ay, que idioma tan feo!”, y yo le digo: “No, porque son cargas que si tu no te las quitas tu, se las vas dejando a tus hijos, porque si tu superas esto se lo ayudarás a superar a ellos, pero si tu no superas eso les tocara todo el trabajo a ellos solos”, aunque su niña se salva mucho porque mantiene mucho con mis hijos y me imagino que mas grande le ayudaran los de acá...y la niña al haber empezado aquí desde tan pequeña no creo que tenga problemas con el catalán, ella empezó desde P-3, yo digo esta nos va a salir catalana y me hace gracia con los niños porque así no se sepan una palabra se la inventan...

En cuanto a la actitud de los chicos/as en relación con el aprendizaje del catalán, se observa que estos/as lo hablan principalmente en la clase de catalán o cuando los profesores se lo demandan, mientras que en el patio de la escuela, en la calle o en las tiendas utilizan el castellano. El catalán es la lengua vehicular de las relaciones formales del mundo escolar mientras el castellano es la lengua de la comunicación con sus compañeros/as y amigos/as, la lengua del hogar y la lengua del “carrer”, especialmente en los lugares en donde las familias inmigradas se asientan. Muy pocos de los entrevistados lo utilizan de manera regular actualmente, excepto los hijos de la familia 3, 4 y 9, que lo hablan con frecuencia.

Es de anotar, que en primaria la utilización del catalán es más frecuente en todos los chicos/as entrevistados y que disminuye significativamente en el paso al instituto. Las razones que ellos/as atribuyen son varias y parecen estar en estrecha relación con la construcción de la identidad étnica. Los chicos/as entrevistados nos refieren que durante la adolescencia o en el paso al instituto, pueden frecuentar en mayor medida chicos/as también de origen latinoamericano y con ellos/as hablar principalmente en “sudamericano”. Este “retorno” hacia el castellano, con acento “sudamericano”, aparece como una manera de afirmar la identidad latina, tal y como dijimos en el aparte anterior.

No obstante, en cuanto al futuro los chicos/as entrevistados consideran que el dominio del catalán, es algo que tienen que alcanzar, “quíéranlo o no”, con el fin de lograr una mejor integración y tener mejores posibilidades de estudio y de empleo. Hay algunos que nos hablan incluso de una apertura hacia los idiomas, no sólo pensando en el bilingüismo castellano-catalán, sino en la posibilidad real de dominar otros idiomas. Por ejemplo HF 7 nos habla de querer aprender italiano e inglés, HF 6 nos habla de hablar actualmente el

catalán, castellano, portugués e inglés, HM1 de querer aprender diferentes idiomas y las hijas de la familia número 5, de dominar además del catalán, el inglés.

Julián, 15 años. Ecuador. Llegó hace 4 años a Barcelona

[¿Con quienes hablas en catalán normalmente?] Con pocas personas, a veces con el profesor de catalán, y de allí rara vez que hablo en catalán, lo demás, en castellano que me resulta más fácil... [Y ¿con los demás profesores en que hablas?] En catalán pero yo lo traduzco y respondo en castellano... [Y ¿en el patio en que hablan?] Como estamos entre el grupo (de latinos), en castellano siempre, casi nunca en catalán (...)]

[¿Te interesa aprender el catalán?] Por eso de aprender otra lengua, pues si la sé, bien, pero de ahí a hablarla, la hablo muy poco, además mis compañeros que habitualmente hablan en catalán con los demás, a mí me hablan en castellano, son muy pocos los que me hablan en catalán, saben que yo hablo en castellano y entonces me hablan en castellano...

[Y cuando llegaste ¿cómo fue la experiencia de encontrarte con que aquí se hablaba otra lengua, el catalán?] Si, normal, porque no sabía lo que decían. En la tele no me enteraba de nada, pero también sin mucho darme cuenta lo fui aprendiendo, ya entendía en clase. Al principio no lo hablaba, bueno en primaria sí que lo hablaba el catalán, en sexto, ya en primer curso hasta cuarto no lo he hablado...

[Y ¿por qué este cambio?] Porque no había el grupo que te digo de latinos, en primaria todos se llevaban con todos y no pasaba nada, en catalán. Tengo un amigo ecuatoriano que lleva aquí 5 años, que en primaria, hasta primero de ESO hablaba en catalán, y yo vine y no le entendía porque hablaba bien el catalán y ahora ya no lo habla, igual que yo, casi nunca...

En cuanto a los agentes externos, consideran que el aprendizaje del catalán por parte de los hijos e hijas de familias inmigradas, debe ser concebido como una herramienta más de adaptación, argumentando que un énfasis excesivo en el aprendizaje de éste puede ocasionar justo lo contrario a lo que se persigue, y es la resistencia de los chicos/as a hablarlo e incorporarlo dentro de su bagaje. El elemento afectivo y comunicativo es resaltado como un factor primordial. A este respecto, es resaltado como el hecho de sentirse parte de la sociedad catalana y por tanto sentirse aceptados y queridos por lo que son, es la mejor manera de garantizar que los chicos/a lo aprendan.

c) Dios y la religión cristiana

Las madres y padres entrevistados nombran el aspecto religioso, como uno de los pilares de la identidad familiar y de la educación de sus hijos/as. En sus testimonios aparecen referencias a la religión tanto católica como a la evangélica. Dios aparece como una figura de referencia, a quien se le reza y se le pide fortaleza para afrontar situaciones adversas de la vida, y a quien se debe gratitud por los logros y experiencias vividas. Muchas de las experiencias difíciles que han vivido en torno al asentamiento e inserción al nuevo entorno, así como las incertidumbres que encuentran en el planteamiento del futuro se acompañan de alusiones a Dios y al auxilio que este puede proveerles.

La adhesión de inmigrantes de origen latinoamericano a creencias de tipo religioso, y la estructuración de algunas de sus prácticas en función de estas creencias, ha sido estudiado por investigadores como Falicov (1998) y Rodríguez (2005). De acuerdo con Rodríguez, para los latinoamericanos en general, y para los mexicanos en particular, que han emigrado a los Estados Unidos, la religión católica se define como uno de los pilares más importantes de la identidad. Con ésta ocurre un proceso similar al que tiene lugar con el idioma. De igual forma en el que el español ha sido permeado por anglicismos y transformado en “*spanglish*”, la base católica –tradicionalmente fuerte-, se ha visto erosionada por el desplazamiento de sus feligreses hacia otras religiones. No obstante, la presencia de la religiosidad católica popular sigue siendo un elemento muy importante para la comunidad mexicana y chicana.

Para algunas de las familias entrevistadas, los lugares de culto y de oración, se convierten en espacios de contención emocional y promoción social para los diferentes miembros de la familia inmigrada. Se resalta el contacto que se tiene en estos espacios con otras personas, muchas de ellas también extranjeras y por tanto en situaciones similares de desarraigo y pérdida de redes. Esto constituye una manera para ir ampliando la red social, tal y como vimos en el apartado de redes.

Es notorio cómo algunos de los entrevistados dicen haber acudido desde un principio, a las parroquias o iglesias de su barrio, por un lado buscando soporte emocional y por otro, otro tipo de ayudas, tales como información para buscar empleo, para regularizar su situación, etc. Por tanto, el papel que cumplen estas instituciones en la acogida de personas inmigradas no debe desconocerse.

Una vez sus hijos/as están en el país de destino, procuran que asistan, ya sea al culto evangélico o a la iglesia católica. Al culto les llevan para orar y para que participen en las actividades grupales que se organizan para menores, y a la iglesia católica para cumplir con los sacramentos: bautizo, primera comunión y confirmación.

El grado de implicación de las familias con su respectiva creencia religiosa, varía de una familia a otra, y del tipo de religión que profesan. Hay padres y madres que nos hablan de una asistencia constante al culto evangélico, acompañados de sus hijos/as (F2, F3, F5, F6), mientras que otras, aunque nombran constantemente la figura de Dios y la religión católica, no asisten con regularidad a misa, ni ellos/as ni sus hijos/as (F1, F4, F7, F8, F9, F10).

En estas familias asimismo se observaron, a través del trabajo etnográfico, diferentes prácticas asociadas al mantenimiento de las creencias religiosas -la lectura de la Biblia con sus hijos/as (F3, F6), rezar de noche (F1, F9), bendecir los alimentos antes de comer (F5), pedir la bendición a las madres cuando se marchan o llegan del colegio (F3, F4, F5, F8) -especialmente los hijos e hijas menores de estas familias-, festejar en familia el que sus hijos/as accedan a alguno de los sacramentos de la religión católica (bautizo y primera comunión) (F1) y enviarlos a las parroquias cercanas para que realicen los cursos de preparación para la primera comunión y la confirmación (F1).

Estas creencias que hacen parte del sistema valorativo de los adultos inmigrados de Latinoamérica, discrepan de lo que perciben en la sociedad de destino, en donde prima una alta tendencia al laicismo, y donde las creencias religiosas de tipo católico se asocian con rigidez de pensamiento, conservadurismo y sociedades de tipo tradicional. En cuanto

a los asistentes al culto evangélico normalmente son personas de etnia gitana, las cuales no hacen parte del grupo dominante.

En cuanto a los adolescentes, se observa que especialmente los que pertenecen al culto evangélico asisten con cierta regularidad. Estos suelen ir a la iglesia, mínimo un día durante la semana y los fines de semana. Aquellos cuyos progenitores pertenecen a la religión católica, no suelen hablar al respecto, ni darnos a conocer que asisten a la iglesia.

Para ejemplificar este código tomaremos los relatos de los diferentes miembros de la familia número 5:

Carmen, madre de la familia, comenta:

[Los valores que resaltaría en la educación de mis hijos] la disciplina, el respeto para la gente, para con ellas mismas, la unión, el amor y la espiritualidad. El temor a Dios que es lo que yo más les inculco, porque las cosas se están poniendo cada día más difícil y si no tenemos a Dios en nuestro corazón no vamos a llegar a ningún lado, eso es lo primordial, por eso vivimos y por eso estamos en este mundo.

Asistimos a una iglesia evangélica desde Venezuela, y a ellas les encantaba. Yo hacía un curso los domingos aún cuando estaba con la barriga y ellas se madrugaban a ir conmigo a acompañarme; “no, mamá, ¡usted no se puede ir sola!”. Y me acompañan y estaban conmigo casi toda la mañana, se la pasaban en la iglesia. Aquí están en el grupo de jóvenes en la iglesia y aunque a veces me dice una; “no, que yo no quiero participar”, yo le digo; “pues no participes”, yo les enseño el amor a Dios y ellas saben que es bueno, y ellas verán si siguen allí.

[A la iglesia asiste] mucha gente de fuera, de todos lados, allí hay una coreana en la iglesia y parece que tiene como mucha chispa para los jóvenes y más que todo por eso ellas están ahí.

Al respecto, su marido, nos relata:

[¿Y van españoles ahí a la iglesia?] Muy poco, aquí el español es muy poco apegado a las creencias religiosas, no sé por que aquí tratan muy mal al señor, aquí todo el tiempo es que me cago en Dios, que aquí no entra ni Dios. El viernes que estábamos por un pueblo del trabajo, un señor gallego me decía; ¿y quien es ese señor?, ¿qué si yo lo había visto?, ¿que si había hablado con él? Y así es la mayoría de gente de aquí de España, están muy separados de las creencias religiosas y van más que todo por los adivinadores y las cartas y cosas de esas, pero bueno cada quien con lo suyo.

[¿En esto sí que tú y tu familia son más creyentes?] Un poco, o un poco no, mucho, aunque yo acá es que he estado más apegado, allá yo iba y acompañaba a mi esposa a la iglesia. Nos ha ido reclutando es la suegra y yo iba con mi esposa los domingos, pero no era tanto.

También por estar uno solo aquí también se refugia uno mucho en el Señor. Y no tenía nada que hacer los domingos tampoco, iba a la iglesia y me sentía bien, igual también va conociendo uno gente. Empecé a ir, me bautice el año pasado tratando de respetar lo que es el cristianismo, que es muy difícil en un mundo tan corrompido que hay sobre todo aquí, donde hay tantas creencias y tanto libertinaje y hay veces lo agarra a uno y cae en eso. Las cosas del mundo lo absorben a uno, a veces sin querer y a veces por querer.

Lorena, hija de 14 años, respecto a la asistencia a la iglesia, nos dice:

Vamos desde que estábamos pequeñas, íbamos a la católica y después crecimos y fuimos a la evangélica y vinimos aquí y seguimos, no es nada raro, ya estamos acostumbradas.

Y Rosa, hija de 15 años, complementa:

Vamos al culto los domingos, los sábados, a las 7, o a las 6, vamos y hacemos cosas de jóvenes, vamos a hacer un festival y nosotros lo organizamos y los otros días, el miércoles y el jueves o el viernes que mí papá va y hacen oraciones pero nosotros no vamos esos días, miércoles ni jueves.

[¿Al culto van otros chicos y chicas de su edad?] Solo estamos las dos así de nuestra edad, dos niñas como de 10 años y una niña chiquita como de 5, antes iban unos brasileños pero se fueron para Brasil y ya no va más nadie, nosotros y ya gente mayor si va.

4.3.2 Concepciones del desarrollo

Las concepciones que las figuras parentales tienen respecto a aspectos fundamentales de la crianza y educación de sus hijos/as se apoyan en el sistema valorativo que tienen, que tal como vimos otorga un lugar primordial al respeto a los mayores, la obediencia y la responsabilidad. A lo largo de las entrevistas, pudimos observar que existen marcadas discrepancias entre los conceptos de autoridad, de niño/a y de autonomía que tienen los adultos de la familia y los que le atribuyen a la sociedad de destino.

Pero adicional a estas discrepancias, también nos encontramos con acercamientos y valoraciones positivas de concepciones, que consideran dominantes en el nuevo entorno, y que marcan una cierta ruptura y cambio con aquellas que predominan en las sociedades de origen. A este respecto observamos que el concepto de infancia y de protección de los

menores se va modificando así como el del papel de la mujer y la educación de sus hijos e hijas, en función del género.

Estas rupturas o cambios, no obstante, no se deben exclusivamente al contacto con el nuevo entorno. Específicamente en lo concerniente al concepto de mujer, observamos en los relatos de las entrevistadas adultas de la familia, que este se viene gestando desde tiempo atrás. Es decir, ya desde el lugar de origen, se trataba de mujeres que intentaban conducirse de acuerdo con parámetros de igualdad con sus compañeros, o de mujeres que querían romper con las formas de sumisión, con las que habían sido educadas. Incluso para algunas de ellas, la misma migración constituye un escalón más en su búsqueda de igualdad, y para otras una manera de demostrar su capacidad de decisión y de emancipación, respecto a sus parejas.

La figura 7 representa la red conceptual de esta categoría. Asociado con el super código concepciones del desarrollo tenemos por un lado, concepciones en discrepancia con las de la sociedad de destino y concepciones en cambio y ruptura con la de origen. Las concepciones en discrepancia son: la de autoridad (25 citas), niño/a (4 citas) y autonomía: capacidad de decisión y autonomía del adolescente (8 citas). Las concepciones que aparecen en cambio y ruptura son el rol de la mujer y la educación de los hijos/as de acuerdo al género (22 citas) y el concepto de protección a la infancia (5 citas).

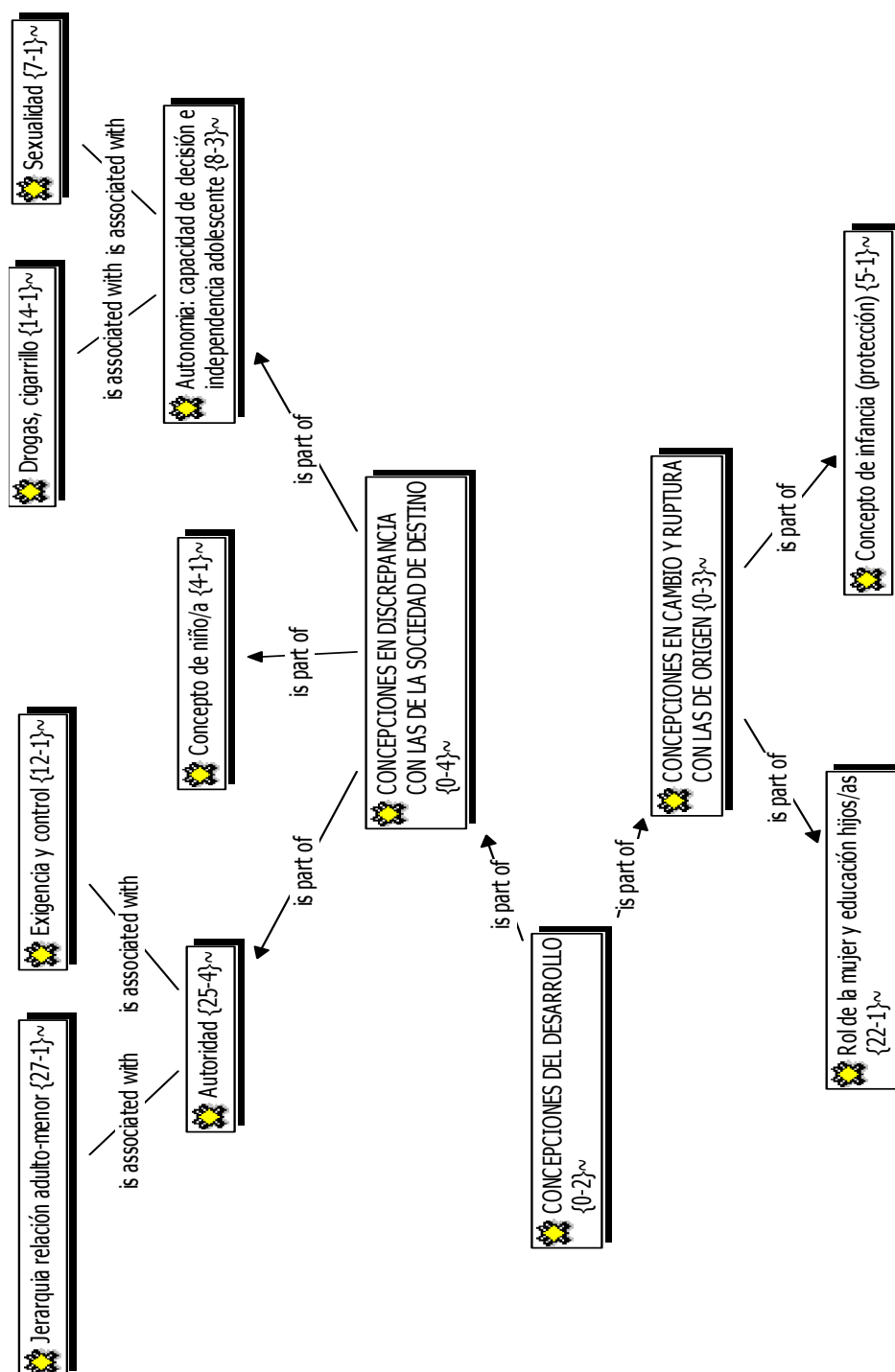


Figura 7: Representación de la red de relaciones de las concepciones del desarrollo

a) Concepciones del desarrollo en discrepancia con las de la sociedad de destino

A través de las entrevistas, observamos que en las familias participantes y en la sociedad de destino, subyacen distintas concepciones respecto a temas como la autoridad, el lugar del niño/a dentro de la familia y la sociedad y la capacidad de decisión e independencia de los/as adolescentes.

Para los progenitores, la autoridad debe fundarse, por un lado, en una relación jerárquica entre el adulto y el menor y por el otro, en una postura de exigencia y control de los adultos y de la sociedad en su conjunto. En cuanto a la capacidad de decisión e independencia de sus hijos/as adolescentes, estos consideran que deben supeditarse a la autoridad de los mayores, hasta que cumplan la mayoría de edad. En contraste, observan que en el nuevo entorno, existe una pérdida de la jerarquía en las relaciones adulto-menor, un menoscabo de la exigencia y el control externo y un entorno que aprueba el que el chico/a, desde la adolescencia, decida y actúe con independencia de lo que piensan y deciden sus padres.

En su totalidad, los progenitores cuestionan el que no exista una jerarquía en las relaciones profesor/a-alumno/a y que por tanto el alumno/a se iguale al profesor/a y viceversa; además, cuestionan el que exista una permisividad frente al comportamiento de chicos y chicas, incluso desde la temprana adolescencia, frente a aspectos como el consumo de drogas y cigarrillo y la sexualidad. Este último aspecto muy vinculado con la sexualidad de la adolescente.

Aparecen numerosas alusiones (27 citas de diferentes participantes) que hablan acerca de la importancia de la jerarquía entre adultos y menores y de su papel estructurante en la relación de autoridad. Según los progenitores, cada uno tiene un rol distinto que cumplir. Lo que ellos/as plantean es que cuando sus hijos/as están en la escuela primaria, se preservan más el respeto y la autoridad en las relaciones adulto-menor, pero cuando sus hijos/as pasan al instituto, automáticamente se inscriben en un contexto en donde las referencias de autoridad y de control se pierden. Aún así, la confianza que existe entre profesores/as y alumnos/as es un elemento que encuentran positivo.

Este concepto que tienen de la autoridad y de la jerarquía en la relación adulto-menor está muy relacionado con el concepto de niño/a. Para ellos/as, el niño/a ocupa un lugar dentro de la familia, que debe supeditarse a los intereses y al bienestar del grupo familiar. Más que un ser de derechos, resaltan las responsabilidades y deberes que este debe cumplir al interior de la familia. En contraste, observan que en la sociedad de destino existe un centramiento en el niño/a: en sus derechos, en sus intereses, y donde al parecer las cosas se hacen en función de lo que él o ella quiera y diga, concepción con la que están en desacuerdo.

En cuanto a la autonomía de los adolescentes, o edad para tomar decisiones claramente es un aspecto que varía de acuerdo al grupo cultural y a la época. En las madres entrevistadas se observa que existen discrepancias entre la edad que consideran que en destino los chicos/as se van volviendo independientes y con capacidad de decisión y lo que ellas estiman que debería ser.

Suelen calificar de permisiva la actitud de los profesores y representantes de la sociedad de destino hacia los chicos/as de entre 12 y 17 años, a los que algunas de ellas consideran todavía como niños/as, que requieren del control de los adultos. Cuestionan asimismo la permisividad que perciben hacia el consumo de cigarrillo y de drogas, y el inicio temprano de la sexualidad, principalmente en lo que atañe a las chicas. Consideran que en la sociedad de destino, hay un “dejar pasar” frente a estas situaciones.

***Olga. Ecuador
Llegó hace 7 años a Barcelona***

[Tú dices que en los cambios negativos de comportamiento de tu hija, por un lado influyo la adolescencia y por el otro que hubo unas situaciones del entorno que fueron desfavorables, ¿cuáles crees que fueron estas situaciones?] A ver como las cosas que se ven aquí de la droga, del comportamiento de los chicos, el léxico tan amplio y vulgar que tienen, la agresividad con que manifiestan ellos su comportamiento, o sea es muy agresivo, y que por ejemplo, dentro del instituto yo fui testigo de ver como un alumno era grosero con el maestro, de ver como se tratan entre ellos, fuman dentro del colegio, porque yo lo vi. O sea, no es que me lo han contado. Yo lo viví. Y yo alucinaba porque yo pienso que cada uno tiene un espacio y cada cosa tiene su edad y que por lo menos dentro de un colegio es donde las normas deberían de estar bien claras y se deberían respetar. Y entonces yo me sentí como impotente, porque dentro de un colegio yo estuve observando en un patio tantas cosas que no me eran normales a mí como educadora.

Entonces yo digo, es que pasan sobre la autoridad del maestro, que aquí puede ser tan normal que un chico de 12 años se encuentre fumando en el colegio, en el patio, que un tabaco, que un porro, a lo mejor para ellos es normal, pero yo alucinaba, donde vea que el maestro le llame la atención al estudiante y el estudiante lo mande a tomar por...y que lo insulte, anda, eso a mi es que, me parece fuera de contexto dentro de los parámetros éticos, morales y de los fundamentos de la educación. No lo veo, el maestro tiene que tener una autoridad, no imponente, pero una autoridad donde el alumno sepa que le debe un respeto, pero si el no se da a respetar y no respeta pues es que se pierde todo, todo. Y que te puedo decir, es que alucino yo con todo este sistema, que para ellos puede ser tan normal.

Yo converso de mi experiencia, pero también hablo de otras experiencias que me comentan, comportamientos que creo que en todas partes no existe ese respeto. El otro día vino una amiga mía a comer aquí y ella vive a las afueras de Barcelona y conversaba con Y. (hija) y ella también le contaba lo que su hija le cuenta, lo que su hija de 11 años ha vivido, entonces intercambiábamos y me decía; es que yo creo que la falla no es el colegio de tu hija, es el sistema, y yo como educadora y con educadoras que llevan aquí ejerciendo hace años, maestras españolas que he compartido, me dicen es el sistema, ya aquí se ha perdido la autoridad...

Creo que en la secundaria hay una desorganización porque no se atienden las diferencias. Se piensa que ya el chico a partir de los 12 o 13 años, como que están muy marcados en decir que ellos ya independientemente son dueños de sus vidas, de sus actos. Tampoco está mal porque hay determinadas edades en que los chicos tienen que aprender a ser completamente independientes y autónomos en sus cosas, pero no la libertad para que, como decimos, el libertinaje, ellos puedan hacer y deshacer para lo que quieran. Siempre tiene que haber una persona que diga "pues hasta aquí puedes o no puedes" o ellos también tienen que aprender a tomar decisiones, hasta aquí es lo correcto o hasta aquí puedo o debo de llegar, pero siempre va a estar marcado por eso, por lo que se educa en casa, porque la primera escuela es la familia.

***Nancy. Honduras
Llegó hace 10 años a Barcelona***

[¿Como ves a tu familia aquí? ¿Crees que ha habido un progreso, una continuidad?] Mira yo en mis hijos, te puedo decir que yo no he visto cambio en los niños, el único cambio que he visto es en mi hijo que ahora tiene 17 años. Yo creo que si hubiese estado en mi país no es lo que es ahora, porque lleva un carácter de rebeldía, va más rebelde y nosotros somos 10 hermanos y mi padre daba una orden y se cumplía y aquí para mi las leyes están muy mal, porque el niño te puede chillar a ti, pero tu no hagas mucho, porque tú si recibes castigos, entonces yo digo, en cuanto a la educación, en cuanto la niñez va muy mal en Barcelona (tono enfático)

Y se los he dicho muchas veces, les he dicho; porque yo tengo el de 17 que no lleva buenas amistades y es un buen niño, con buenos sentimientos, pero yo quise buscar apoyo para apartarlo de esta gente. Yo pensé en que los podían poner a trabajar obligados constantemente en un sitio, no, aquí es "si el niño quiere, si el niño quiere tal cosa". Yo esto no lo veo correcto, me entiendes, que espera la Policía de Barcelona, que robe un niño, que el niño mate, que el niño hiera a una persona o que sé yo, para poder actuar, pues yo esto no lo veo correcto, nosotros en Honduras, nuestros padres, y no te estoy hablando de un

padre maltratador, porque yo tampoco estoy de acuerdo con eso, pero yo soy una de las madres que me gusta que mis hijos vayan bien. Por ejemplo, yo a mi hijo mayor no he visto adolescencia en él, mi hijo es un buen niño, a pesar de sus 21 años, le digo esto está mal, no te vayas por allí porque esto no está bien. Y mi hijo va por donde su madre le ordena, la niña también, bueno la niña es cristiana, va a la misma iglesia mía, el mayor no va, pero es un niño muy bueno, obediente, incluso mis vecinos lo pueden decir, incluso mi P. (chico de 17 años) no es un niño problemático, no es un niño que se va a meter con los mayores, es un niño muy amable, pero como va con malos amigos, tengo que irlo vigilando, incluso hay dos Mossos que me lo vigilan, que no vaya a hacer cosas malas. Yo digo: "A ver, es que yo quiero algo mejor", ahora va a la escuela del oficio, que me lo consiguió la trabajadora social, vamos es muy difícil para una madre con 4 hijos, luchar con 4 pensamientos diferentes y trabajar, no es lo mismo como yo ahora que estoy de baja que los puedo ver las 24 horas si es posible...

Respecto a la sexualidad, también nos muestran como existen concepciones diferentes en torno a la libertad y capacidad de decisión de sus hijas respecto a su propio cuerpo. Los padres de la familia 5 nos expresan su desconcierto frente a las directrices respecto del inicio sexual en la adolescencia, dadas por la médica, quien para ellos representa los valores y concepciones presentes en la sociedad de destino. Mientras la médica defiende una concepción de adolescente y de mujer, responsable y libre de sus propios actos, los padres defienden otra concepción de mujer, muy vinculada a los parámetros de su sociedad de origen. Lo que parece estar en juego es como cada uno de los interlocutores entiende la emancipación y la capacidad de decisión de la mujer sobre su propio cuerpo, al margen de las presiones de otros –sean sus padres, sean sus compañeros-. Estas cuestiones relacionadas con el género serán abordadas posteriormente.

***Carmen. Venezuela
Llegó hace 1 año a Barcelona***

[¿Cuál es la postura de ustedes como padres al respecto de la sexualidad?] Yo les digo a ellas que pueden tener libertad sexual después de que tengan 18 años, que ellas sepan lo que es bueno, que ya sepan cuidarse. O sea, yo no les inculco que lleguen vírgenes a un matrimonio pero que mejor, en la parte religiosa, o sea en la parte de respeto a sí mismas. Yo les digo a ellas que no es bueno eh, que ellas anden con un muchachito a la edad que ellas tienen, porque no se están dando valor a ellas mismas y pues... que todo tiene su tiempo, que ellas pueden aprender eso, ellas ya saben como se tiene una relación, como vienen los niños al mundo, como se queda embarazada y todo, ellas ya lo saben pero que todo tiene su tiempo... Entonces yo les hablo a ellas y les digo por lo menos mi hija A. tuvo una cita médica, después de que ella tuvo los 15 años le llevo una carta, ella tiene un médico de cabecera y puede ir a un control. Y entonces ella me decía que le dolían las

piernas y que le dolían las manos y la doctora dice que eso es porque está creciendo y que eso es normal. Y también le dije que la menstruación de ella era muy irregular y ella dice que eso era normal, que tenía que esperar 2 años a que se le normalizara, pero que cuando tuviera relaciones eso sí que tenía que tomarle importancia a la regularidad porque si tenía relaciones podía quedar embarazada y que si ella quería pastillas que fuera donde ella así fuera sin mi autorización. Y yo le dije; “pero no (tono enfático) porque ella es mi niña”, y ella dice, “para ti será tu niña pero para mí es una adolescente más”. O sea, si es bueno que le abran los ojos a los niños pero que no los inciten a que vayan a buscar la pastilla, más bien los doctores deberían de decirles; “tú eres dueña de tu cuerpo pero entre más te cuides como que va a ser mejor”, ves...

[¿Tú viste lo de la doctora como una incitación?] Si, yo lo veo como una incitación y yo le dije luego a mi hija; “y ¿que opinas hija?”. “No, que esa doctora está loca”, “sí”, yo le digo, “esa doctora está loca porque como te va a decir a ti, que tú vayas donde ella para que ella te recete cómo te puedes cuidar para tener relaciones, si tú apenas tienes 15 años”. Entonces yo le digo a ella; “bueno si fuera otra chica, una niña europea, de una vez dice me están dando permiso y delante de mi mamá y puedo hacerlo cuando yo quiera”, eso me molesta mucho... Me molesto mucho porque, o sea como si yo estuviese pintada y no me tomo importancia a mí, o sea dígame de una vez a ella, no dígame; “señora, este puedo decirle que a su hija la puede traer cuando quiera para yo hablarle de una educación sexual”, que sé yo, pero no, de una vez le fue soltando así y ella se quedo aterrada. Me dijo; “bueno pero en cierto caso”... Porque ponte a ver que si desde los 15 años empiezas a tener una vida promiscua y eso no es lo que tú quieres para tus hijos y es más porque mi mamá no lo quiso para mí, y yo le fui dando largas y cuando yo vi que ya fue la hora, me case, igual yo misma puse freno, yo dije; “no, yo me quiero casar”. Y yo no era una niña campesina que no sabía nada, no, sino que yo misma me di mi puesto y yo quisiera que mis hijas hicieran eso también, y eso es lo que me pone a pensar mucho aquí, pero yo digo que eso va mucho en la educación que a ellos les dé uno en la casa...

En el diario de campo (sábado 12 de mayo/2007), el día que visite a la familia número 5, me invitaron a comer con ellos:

Al principio la madre bendijo los alimentos y luego comimos. Después entrevisté a las hijas juntas, pues así lo prefirieron y al padre después. Cuando ya me iba a ir y ya no estaba grabando la entrevista, el padre me comentó que otra cosa con la que no estaba de acuerdo era con el libertinaje sexual que había aquí. Y me contó la situación que paso con la médica y con su hija. Él comenta no estar de acuerdo con lo que paso, lo que para él, al igual que para su esposa, es como acolitarles el tener relaciones. Y aunque en su país de origen las chicas tienen relaciones sexuales y quedan embarazadas, esto no se está fomentando...

Su discurso es casi igual al de la madre, mostrando su desacuerdo, al igual que ella lo expresó en su momento.

Respecto a la sexualidad, el entrevistado externo 1, de origen colombiano, nos comenta tanto su experiencia personal con sus hijos como su reflexión sobre el tema:

Otro tema que afecta a toda la familia es por ejemplo el tema sexual, resulta que nosotros allá somos muy pacatos. No sé si es un problema de doble moral, o es el tema cultural, o la

influencia religiosa, pero el tema sexual como tema educativo, como tema de vivencia social y como tema normal, cotidiano, como cualquier otro para facilitar la realización de las personas, es un contraste muy grande entre los países latinos y Europa, en este caso España. España ha vivido también una revolución en ese campo y resulta que la actitud, el comportamiento, las publicaciones, los diálogos, los productos, o sea los sex-shops, programas de televisión abundan en temas sexuales. Y aunque aquí hay una cultura como subterránea de la vieja España, de la España todavía de la prehistoria, de la España subdesarrollada, pues las nuevas generaciones después del 74, ha generado aquí un cambio muy profundo, entonces ese es un tema muy cotidiano y muy común aquí. Y tampoco me atrevería a calificarlo de bueno, malo, o feo, y lo nuestro igual, sino simple y llanamente es distinto. Y aquí encontrás vos que los chicos se besan en la calle, sin ningún problema, hacen el amor en los portales, aquí en los parques, a la luz del día, los ves entre los coches y los chicos en los colegios, sobretodo de los últimos años de primaria y los primeros de bachillerato viven muy abiertamente su necesidad y su relación afectivo-sexual. Y claro nosotros somos espectadores de todo eso y empezamos a hacer parte de esta dinámica...

Por ejemplo, mis dos hijos tienen ahora 21 y 23 años, pero cuando llegamos hace 7 años, casi 8, llegaron muy pequeños, a ver tenían 14 y 15; pues esos berracos, en menos de un año se consiguieron cada uno su novia, españolas y a partir de allí las chicas iban con mucha naturalidad a visitarlos al piso y era evidente para nosotros que hacían el amor allí, en una pieza el uno y en otra pieza el otro, los cuatro armaban la fiesta allí, comían, ponían su música, se bañaban allí, la cosa normal y eso lo hacían con mucha frescura y mucha cotidianidad, y entonces nosotros decíamos: "¿Que hacemos?, ¿Lo impedimos?, ¿Lo facilitamos?, ¿Nos callamos?, ¿Los llamamos a dialogar sobre el tema?, ¿Esperamos a ver cómo esto los afecta a ellos, positiva o negativamente?, ¿Calificamos a las chicas?, ¿Cómo las calificamos? y la niña pequeñita veía todo eso, compartía esa dinámica (risa) y jese tema es muy tenaz!",... Y claro mi mujer es mucho más conservadora, se angustiaba más, yo más fresco, más liberal, pero de todas maneras también muy preocupado con ese proceso de asimilación y de adaptación de los chicos, uno va haciendo y va elaborando sus puntos de vista con el transcurrir del tiempo y midiendo, mirando el comportamiento de los chicos...

En cuanto a estas discrepancias en concepciones entre los adultos de la familia y la sociedad de destino, los entrevistados externos nos resaltan dos aspectos. Por un lado, consideran que las diferencias en el manejo de la autoridad obedecen a la persistencia de formas autoritarias en los padres y madres de origen latinoamericano, aspecto que se considera superado en la sociedad de destino. Aluden al elemento histórico para explicar los cambios que han acaecido después de la dictadura. Consideran que después de esta han prevalecido formas democráticas en la vida en general y en la socialización en particular. En relación con la crianza y educación de las nuevas generaciones consideran que existe más el dialogo y el formar en la responsabilidad, que el solo argumento de autoridad. Y por otro lado refieren que las dificultades que nombran los adultos de la familia respecto a la perdida de la autoridad y al descontrol de los adolescentes, es una

preocupación en la que coinciden muchas personas de la sociedad de destino, incluidos agentes del medio escolar, social y comunitario, quienes consideran que se pasó de una sociedad autoritaria a una sociedad demasiado permisiva, especialmente en la educación de las nuevas generaciones.

La jefa de estudios de una escuela de uno de los distritos con mayor crecimiento de población inmigrada en los últimos años, al respecto nos dice:

[¿En qué momento los padres les han dicho lo de “la falta de disciplina” del sistema escolar de aquí?] Cuando algún niño por ejemplo notan que aquí está como más...y allí estaba más tranquilo, era más obediente y ahora aquí está como más salido, yo le digo mire esto puede pasar a veces, en sistemas democráticos hay personas que se pasan más, porque tienen como una tendencia a decir mis derechos, mis derechos, mis derechos pero luego mis deberes pues a lo mejor paso, no. Y aquí el profesor, incluso el castigo físico también se me ha comentado que aún en muchos colegios utilizan el castigo físico, y aquí hace mucho tiempo que ni hablar, que no se utiliza y dicen que somos demasiados blandos, pienso que blandos no, creemos que así es como se debe tratar a un niño, con respeto pero con autoridad, sin faltarle, ni pegarle, ni humillarlo, estos son sistemas que se han utilizado aquí, pero que quedaron obsoletos después de la dictadura...Que quizás en otros sitios, porque a lo mejor si en la clase hay 50 o 70, el profesor sino se pone allí como un sargento, pues a lo mejor no podría trabajar, pero aquí tenemos 20 entonces no tienes que utilizar unos métodos tan duros y alguna familia nos ha dicho claro es que como ustedes los tratan tan amablemente y les dicen a ustedes que tú, a lo mejor aquí no hay respeto, no hay disciplina, entonces dicen que los niños se están pasando...

Esto ha sido una cosa importante de comentar con las familias, porque a lo mejor alguno dice pues yo he llegado y a mi hijo no lo conozco porque parece aquí que se me está saliendo un poquito y me responde y no me trata con tanto respeto. Yo digo esto no tiene tanta relación con el colegio, quizás si con la sociedad occidental nuestra, que quizás por evitar que a uno le pisoteen que uno se pase también de listo. Pero nosotros pensamos que los niños necesitan su disciplina y su trato correcto y que esto no es ningún problema, pero son cosas que a veces van saliendo en las entrevistas, dependiendo también de los niños. Hay niños que son tan tranquilos y tan felices que tampoco el padre se plantea tanto cambio, esto lo han dicho incluso en institutos más que a nosotros, que allí de repente se sienten como los amos del mundo, que se creen como muy gallitos.

Algunos entrevistados externos aportan como la negociación entre padres e hijos/as es uno de los elementos claves para enfrentar estas discrepancias en las concepciones de desarrollo que subyacen a la educación de los padres y a la sociedad de destino. A este respecto, el entrevistado externo 10, profesional de la salud mental, que trabaja en un municipio del área metropolitana, con un gran número de población inmigrada de Latinoamérica, nos comparte:

[¿Las familias te consultan sobre dificultades en el control de sus hijos/as en la sociedad de destino?] Es una cuestión importante, allí hay una mezcla de verdad y proyección en esto. Es verdad que el sistema es muy diferente y hay algunas escuelas que tienen un problema bastante trágico, podríamos decir, pero después también utilizan los padres para quitarse algo de responsabilidad en sus funciones paternas, pero tienen razón en que es otra sociedad, aquí hay más libertad, la autoridad ya no está tan clara, el tema me hace pensar en que algunos incluso le dicen a sus padres, ojo que si me pegas te voy a denunciar, porque saben que aquí hay unos derechos del menor.

Además es un tema que sale por la prensa que es muy conocido. Yo creo que los padres llevan una parte de razón importante, que ellos también se tienen que enfrentar a una nueva sociedad, donde es verdad que los valores son otros, donde la jerarquía adultos-hijos no está tan clara como a lo mejor lo puede estar en los países de origen. Y que es muy típico en los países en vías de desarrollo, yo soy de Marruecos y esto pasa igualmente, no, la jerarquía que hay en estos países no existe aquí, y esto la verdad es que desarma en algo a los padres y es una queja muy reiterativa. Pero yo creo que también les ayuda mucho a depositar la responsabilidad allí. No, es que es la escuela, es que es la sociedad, es que usted ya sabe que aquí no es lo mismo que en mi país, es que aquí tienen más libertad, es que aquí quieren hacer mas cosas.

Hay una parte de verdad muy importante que tienen que negociar padres e hijos, porque están en otro país, otra manera de ver las cosas y claro los hijos están con otros modelos. El trabajo nuestro, del psicólogo es siempre intentar rescatar la parte responsable tanto de los padres como de los niños o de los adolescentes, o sea que si que tienen razón en algunas cosas, pero también señalarles que no basta con esto, que ellos también se tienen que poner las pilas y aprender a negociar de otra manera.

Respecto a esta misma temática, un poco mas de la mitad de los/as adolescentes entrevistados (HM1, HF1, HFm1, HF2, HM2, HM4, HF5, HFm5, HF6, HF7) describen como una de las situaciones que más les ha impactado desde que llegaron, es que en el instituto, profesores y alumnos/as se igualen a discutir frente a una situación de conflicto.

Esta situación les sorprende, si tenemos en cuenta, según nos lo dicen los mismos entrevistados, que en los países de los que provienen (Ecuador, Colombia, Venezuela), los alumnos se ponen de pie cuando llega el profesor/a o cuando entra algún adulto al aula, que no es permitido que estos le levanten la voz o contesten a los profesores y que incluso, pueden haber situaciones de malos tratos hacia los estudiantes cuando no se comportan bien. Los que hablan de este aspecto son los chicos y chicas que han llegado a la sociedad de destino de mayor edad. En cuanto a los de menor edad, no refieren estos aspectos durante la entrevista.

De todas maneras, es significativo que los relatos de los chicos/as nos muestran como ellos/as mismos terminan por comportarse de la misma manera que critican o les sorprende en un primer momento. Es decir, poco a poco se atreven a contestar o replicar a los profesores cuando les llaman la atención por una razón que consideran injusta. A este respecto observamos que empiezan a utilizar argumentos frente a sus profesores, en clara defensa de sus intereses y punto de vista, lo cual van asumiendo en tanto llevan más tiempo en la sociedad de destino.

Cuando este repertorio (contestar o responder ante algo que no les parece justo, pedir argumentos, exponer su punto de vista, pedir que no les regañen o griten) se exhibe ante sus progenitores, la lectura que estos suelen hacer, es que sus hijos/as se están volviendo “maleducados” y “contestones” por influencia de los pares y del entorno de permisividad que se vive en la sociedad de destino. Pueden hablar incluso que sus hijos/as se están “españolizando”, como si estos comportamientos fueran algo generalizado en el nuevo entorno.

Este entonces puede volverse un punto de discrepancia entre ambos, entre lo que consideran los progenitores que debe de ser el respeto hacia ellos/as y lo que sus hijos/as empiezan a considerar como normativo o razonable, de acuerdo con las experiencias de socialización que van teniendo en el mundo escolar, la calle y a través de los medios de comunicación.

A continuación tenemos el testimonio de la hija menor de la familia número 1, quien nos habla de su percepción del respeto en el país de destino y de una situación de discrepancia ocurrida con su madre, por replicarle:

Rita, 13 años. Ecuador. Llegó hace 4 años a Barcelona

[¿Cómo ves lo del respeto acá?] Hay niños que no respetan, también le faltan al respeto a sus madres, empiezan a que “¡tú no te metas en mi vida!”. Y yo me quedo mirando; son maleducados... Empiezan a insultar a los profesores, a la gente mayor... He visto mucha

gente que insulta a sus madres, dicen "tú vete por allí y déjame en paz". Digo, si yo insulto a mi madre, mi madre me dice que esto, que lo otro..., mi madre, ¡huy!

Por ejemplo, yo le digo "no me pegues". Ayer me iba a dar. Hoy día le digo "no me pegues", y me pegó, o sea me hizo pam, pam; porque le digo a mi hermano que guarde los tomates, porque me quedé aquí arreglando la casa. Es que fuimos de compras, le digo a mi hermano "pues ve tú a poner los tomates en orden y los aguacates". Y me dice, "¿qué prisas tienes?", pam pam (risa). Y le digo: "¿por qué me pegas?, ¿qué te he hecho para que me pegues? Dice: "A mi no me respondas!", pum. Porque si le digo algo pam, pam o me manda a la quinta china (risa). Yo no le respondo mal, eso conmigo no va, de hablarle mal a mi madre; porque yo he visto niños de mi edad o de la edad de mi hermano pequeño, que la madre les dice: "vete a comprar pan para mañana tu bocadillo", y dicen: "¡A mi no me molestes, vete tú!", y la madre, "¡que te vayas tu!", y el niño, "¡que te calles, que me largo!" Yo he visto eso aquí, en niños de aquí, en niños españoles. Digo "Joder, ¿cómo serán las madres para que los hijos no las respeten?"

b) Concepciones en cambio y ruptura con las del país de origen

Si en el punto anterior, nos centramos en las concepciones de desarrollo en que diferían los adultos de la familia y la sociedad de destino y entre padres e hijos adolescentes, en este aparte abordaremos aquellas concepciones que aparecen en ruptura y cambio con aquellas con que fueron criados los progenitores y que están más en consonancia con las perciben en el nuevo entorno.

En cuanto al concepto de mujer resaltan el que ésta tenga voz y voto e igualdad de oportunidades que el hombre, respecto al estudio y al trabajo. Manifiestan desacuerdo por el lugar que tiene la mujer en sus países de origen y principalmente con aquellas estructuras patriarcales que observaron en sus propias familias durante la infancia y que les afectaban tanto a sus propias madres como a ellas mismas.

Algunas de las entrevistadas refieren que desde el país de origen, ya se mostraban poco sumisas en cuanto a ejercer el papel que se esperaba de ellas: de madres y esposas abnegadas. También cuestionan las represiones que vivieron de niñas y adolescentes frente a la sexualidad y la libertad de expresión, lo cual difería de las pautas con que educaban a los hombres de su misma generación.

La decisión de emigrar y el papel que cumplen las mujeres en el proyecto migratorio también es un aspecto a resaltar, ya que constituye otro indicio para sustentar estos cambios de visión o de concepción sobre los roles que ha de jugar el hombre y la mujer, no solo en la familia, sino también en la sociedad.

Las entrevistadas coinciden en que si bien es cierto que desde el país de origen ya habían empezado el camino hacia una emancipación como mujeres, las condiciones que observan en el país de destino en torno al papel de la mujer, les han permitido afianzarse un poco más en su postura. El que en el nuevo entorno existan lugares a donde pueden acudir para proteger sus derechos y en general exista un medio favorable hacia el desarrollo igualitario de la mujer son resaltados como aspectos positivos.

No obstante, esta transformación en las concepciones no deja de estar exenta de conflictos, especialmente en lo que respecta a la relación de pareja. Las mujeres se vuelven más exigentes en la relación con el hombre, en cuanto a la participación en el cuidado y educación de sus hijos/as y al trato afectuoso y la lealtad hacia ellas como compañeras. Demandas que no en todos los casos sus compañeros reciben de forma positiva. En algunos casos incluso, esto ha desencadenado la separación (F3, F7), y en otros casos, en desavenencias en la relación de pareja (F1, F6), desavenencias que suelen mejorar sólo cuando la mujer asume una postura de abnegación y de soportar la situación de desigualdad.

Es de anotar que este deseo de tener otro tipo de relación con su pareja y lograr mayor autonomía, coexiste en dos de los casos de las mujeres entrevistadas, con sentimientos de miedo hacia sus parejas, por lo que éstos puedan llegar a hacerles, si ellas adoptan una postura de mayor independencia o si deciden dejarles. La asesoría y acompañamiento que estas mujeres puedan tener de servicios o asociaciones dedicados a la mujer, es fundamental para que ellas puedan hacer este tránsito.

En cuanto a la educación de sus hijas, casi todas las madres entrevistadas y los dos padres, nos hablan de querer educar a sus hijas para que sean independientes y que puedan valerse por si mismas. Los progenitores entienden que el progreso de sus hijas o

el haberlas traído al país de destino se corresponden con la expectativa de que puedan estudiar y que aplacen el momento para tener hijos/as, pauta que relacionan más con la sociedad de destino.

Que no repitan su historia o la historia dominante en el país de origen, en cuanto a tener hijos a temprana edad, que les superen en los niveles de estudio alcanzados y sepan elegir una pareja, que les respete y sobre todo que no les maltrate, parece ser la expectativa de la mayoría de las madres entrevistadas. Aún así, respecto a la libertad sexual y a los permisos para salir, la casi totalidad de madres y padres entrevistados continúan manteniendo pautas diferentes de acuerdo al género de sus hijos. Existiendo mayor libertad para los hijos hombres.

Respecto a la educación de los hijos hombres, las madres entrevistadas refieren que también procuran fomentar la igualdad entre ellos y sus hermanas, especialmente asignándoles responsabilidades en los oficios de la casa y el cuidado de hermanos/as o primos/as menores, no obstante, como veremos en las prácticas de crianza y educación, esta asignación se da con mayor exigencia y control hacia las hijas.

***Mariana. Colombia
Llegó hace 8 años a Barcelona***

(...) Desde la misma decisión que fue venirme aquí aunque estaba empezando con él (pareja actual) y estábamos enamorados y todo el rollo; yo la decisión que tenía tomada la tenía tomada por encima de nuestra relación y de lo que fuera. Y si él me acompañaba y me seguía genial, pero sino pues allí se había quedado, lo que pasa es que claro... Yo pensaba en mí y en mis hijos, yo soy un poquito egoísta en eso, yo primero mis hijos. Y si en beneficio de mis hijos puedo hacer cosas y si el otro está de acuerdo bien, sino yo lo siento mucho, entonces él ha sido esa persona. Además también me colabora, a ratitos como al fin y al cabo los hombres no están enseñados a hacer cosas de la casa le da un poquito de pereza y se ponen pesados, pero cuando me enfado o que estoy muy cargada o protesto, todos vuelven otra vez a la carga y me ayudan, el domingo mismo estuvimos haciendo tratos, porque les dije que los hombres de la casa eran los que menos me estaban colaborando y que yo también tenía derecho a hacer las cosas que me gustaban (...)

[¿Educación de los hijos/as respecto al género?] A mi hijo le he enseñado que las mujeres somos iguales que los hombres y que ninguno tiene ni más derechos ni más obligaciones, o sea compartido, a la niña también le digo que no se crea que equis obligaciones son solamente de los hombres, en todo que se piensen iguales, como que ella pueda jugar fútbol

porque ella quiere y se siente capaz como que él se pone a jugar muñecas. A mi me da tan igual y en cuanto a la faena de la casa iguales, él uno lava los platos, el otro recoge la mesa y claro recoger la mesa es más liviano, entonces por la noche lo invierten, el que limpio los platos al medio día, por la noche solo recoge la mesa y el otro lava los platos, sus camas cada uno se hace su cama, no es que ella le haga la cama a él ni nada por el estilo porque sea mujer, cada uno arregla su habitación.

En cuanto a otras cosas que estamos acostumbrados a que el hombre allá (Colombia) es el que lleva la cuestión económica en la casa pues no, mis hijos ya saben que cuando se llegue el momento que los gastos van a por mitad y que todos tienen que trabajar y cada uno se tiene que sostener... Yo a mi hija le digo: "Tú has de ser una niña muy capaz y tú no debes de atenerte nunca a que nadie te mantenga, tú tienes que mantenerte tú misma y ser válida". Y yo tengo una idea, no sé si esa idea es muy feminista o que, pero yo digo que el dinero nos da independencia, si tú trabajas y tienes dinero, eres independiente, sino estás subyugada a la persona que te sostenga. Y yo digo aunque a la madre se le haga duro trabajar porque eso significa tener doble faena, vale la pena trabajar, porque tú trabajas y eres independiente, tienes más voz y voto y se atiende más a lo que tú dices, aunque mi familia me ha criticado por algunas cosas...

Me han criticado porque dejaba a la niña con los amiguitos de S. (hijo), me decían que como podía dejar a la niña jugar con los amiguitos de S., que eso no se veía allí, que eso no era corriente, yo les decía que si ella era capaz de hacer cosas de hombre, de jugar al fútbol, yo decía si ella es capaz de hacerlo yo no voy a ser la que le diga que no, por qué, porque la estoy limitando. Y a mi no me interesa limitarla para nada, no sé, yo pienso que todos somos capaz de hacer lo que nos proponemos, hombres o mujeres, y que todos tenemos derecho a tener un buen sueldo (...)

[¿Tu siempre has pensado así desde Colombia, o has cambiado tu forma de pensar aquí en España, por la forma como ven aquí a la mujer?] Siempre he pensado así, porque yo creo que todos somos iguales y todos tenemos los mismos derechos y nos merecemos el mismo respeto, algo que a mi me fastidiaba mucho. A mi allí era precisamente esto de que los hombres son muy machistas, bueno aquí también dicen que son muy machistas, y por ejemplo, a ver; mis hijos no son de mi pareja, me ha ido mal, porque no estoy con las parejas con las que tuve a mis hijos, vale, pero digo yo, porque no es que me haya ido mal, lo que pasa es que yo he sido reacia a dejarme subyugar por otra persona o a ser esa otra persona, yo digo yo soy yo y tengo mi forma de pensar y creo que puedo y tengo libertad para elegir en qué puedo trabajar y en qué horario, y es lo que a mi me convenga y a mi familia, a mis hijos les convenga. Y entonces por esto llevaba un poquito del bulto, porque sino aceptaban eran relaciones que fallaban, pero también creo que me han marcado las experiencias de mi madre y de mis hermanas mayores que siempre fueron mujeres que hacían lo que les decía el marido, que hasta para ir al centro (de la ciudad) de compras tenían que pedir permiso y que mi madre era una mujer que decía: "Amen" a todo lo que dijera mi padre, él ya falleció y decía: "Amen" a todo así fuera en contra de sus propios hijos y yo esto no lo soporto, porque yo pienso que como madre debemos de defender nuestros hijos por encima de otros criterios con los que no estemos de acuerdo, así sean los del propio padre y como personas nos merecemos el mismo respeto al que se merecen ellos, ni un poquito menos ni un poquito más, entonces por esto he tenido muchos problemas...

Yo siempre he tenido estas ideas desde temprano, con mi padre fue el primero que me rebele porque era muy machista. Me fui muy joven de casa y después una vez estuve fuera con lo que me toco, porque allí no aceptan mucho esto y contando con mucha suerte que yo creo que ya me tocaba algo bueno, hace 10 años conocí al que es mi pareja actualmente

que para ser de allí (Colombia) es un bicho raro, porque él es una persona muy sana, muy respetuosa, él es equitativo en el sentido en que el respeto que le doy yo, él me lo da a mí. Nunca puedo decir que me ha tratado mal ni me ha dicho una mala palabra, ni se mete con mis cosas, mis decisiones como que yo he querido estudiar y que no lo había hecho por falta de recursos o que si yo miro un trabajo que me agrada, no tengo porque consultarle nada de esto, eso es decisión mía, son cosas muy mías, me deja ser libre...

En cuanto a los adolescentes entrevistados, de acuerdo con las expectativas que plantean chicas y chicos, ellas coinciden mucho con los chicos en cuanto a querer estudiar, ser independientes y viajar. Muy pocas hablaron de la posibilidad de casarse y tener hijos, incluso algunas plantearon el hecho de no querer tener hijos.

Lo que pudimos observar es que en sus expectativas aparece el querer estudiar e independizarse económicamente de sus familias, antes de pensar en tener una pareja e hijos, lo cual diferencian de la situación dominante en sus países de origen, en donde las chicas tienen los hijos muy jóvenes y encuentran en la relación de pareja una manera de “huir” y de independizarse de sus padres.

Otra concepción que encontramos en cambio y ruptura se relaciona con la concepción de niño/a. Aún cuando antes veíamos que existía discrepancia entre el concepto de los adultos de la familia y la sociedad de destino, en cuanto a los derechos y al centramiento que existía en torno a éste, existe un matiz en este concepto en donde se observan cambios y rupturas con el concepto que parece predominar en algunos sectores de la sociedad de origen.

Aparece en el discurso de algunos de los adultos entrevistados una tendencia a resaltar prácticas de buen trato hacia los niños/as y la importancia de la protección debido a la vulnerabilidad de los menores. Esto como veremos se traducirá en prácticas de sanción o normalización distintas al castigo físico. Incluso una de las madres entrevistadas (F1) nos refiere su preocupación por la situación de precariedad que observó en los niños/as en el viaje que realizó hacia su país de origen (Ecuador) y las diferencias que observa entre una y otra sociedad a este respecto.

4.3.3 Prácticas educativas familiares

Para formar a sus hijos e hijas de acuerdo con las metas que se proponen culturalmente, los padres y madres de las diferentes sociedades, llevan a cabo una serie de prácticas, en las cuales se observa una cierta regularidad. Estas prácticas varían de un grupo a otro y a éstas puede aplicarse el criterio que se usa para evaluar otro tipo de producciones culturales y es el de que ninguna práctica puede calificarse como mejor o peor que otra, sin tener en cuenta las metas a las que se dirige la comunidad y el contexto en que se desenvuelven los individuos. Su legitimidad o valor depende básicamente de tener en cuenta estos dos aspectos -las metas culturales del grupo y el contexto ecológico o circunstancias que rodean a la comunidad- (Greenfield, 1998; Rogoff, 1993, 2003 y Shweder, 1986)

A través de lo que nos dicen las madres y padres entrevistados, observamos que existe un conjunto de prácticas de socialización que se repite en una y otra familia, que está sustentado en los valores y concepciones de desarrollo descritos previamente. Igualmente observamos unas prácticas que aparecen como formas emergentes frente a las condiciones que les plantea el nuevo entorno.

Para Reese (2002) todas las familias, en todas las culturas, deben construir y mantener una rutina diaria, pero no todas las rutinas diarias son posibles. Para la autora, una rutina familiar sostenible implica un compromiso entre las restricciones estructurales y ecológicas con que las familias deben vivir y los valores culturales, interpretaciones, modelos y creencias que guían y dan significado a la vida de las personas.

En ésta investigación pudimos observar las siguientes prácticas de crianza y educación que realizan los padres y madres inmigrados con sus hijos/as: asignarles responsabilidades en los oficios de la casa y en el cuidado de los hermanos/as, controlarles las amistades y las salidas, apoyarles en la escolaridad, otorgarles permisos en función del género y darles ejemplo.

Entre las prácticas relacionadas con la normalización de sus hijos/as o con la manera de sancionarlos/as, encontramos las siguientes: quitarles privilegios, regañarles y reñirles y en menor medida amenazarles y castigarles físicamente.

Hay también prácticas que aparecen como estrategias de la familia con las cuales intentan adaptarse a las condiciones estructurales y contextuales que viven en el nuevo entorno. Entre ellas tenemos: el delegar tareas en sus hijos/as para las que no están suficientemente preparados/as, intentar conciliar horarios de trabajo y cuidado de los hijos/as y el vincular a sus hijos/as en actividades extraescolares. Otra práctica de socialización que pudimos observar la podemos situar en ruptura con las que padres y madres fueron criados y se refiere al hecho de acercarse y razonar con los hijos/as. Al igual que lo observado en valores y concepciones de desarrollo, la incorporación de nuevas prácticas y estrategias a la rutina familiar nos permite evidenciar el cambio cultural que se opera en estas familias inmigradas.

Por último, en este aparte incluiremos el papel que tiene el padre en la socialización de sus hijos/as, básicamente su grado de implicación y las prácticas o actividades en que participa. La implicación del padre nos informa de los procesos de cambio cultural, asociados con la re-definición de los roles de género.

A continuación en la gráfica número 8 podemos apreciar la red conceptual correspondiente a prácticas educativas familiares. Las diferentes prácticas y estrategias codificadas fueron agrupadas alrededor de cinco códigos, que son: prácticas de crianza y educación; estrategias adoptadas en el nuevo entorno; participación del padre o compañero; prácticas de normalización y prácticas en ruptura con las que fueron criados, cada uno con sus respectivos códigos asociados, y el número de citas correspondientes.

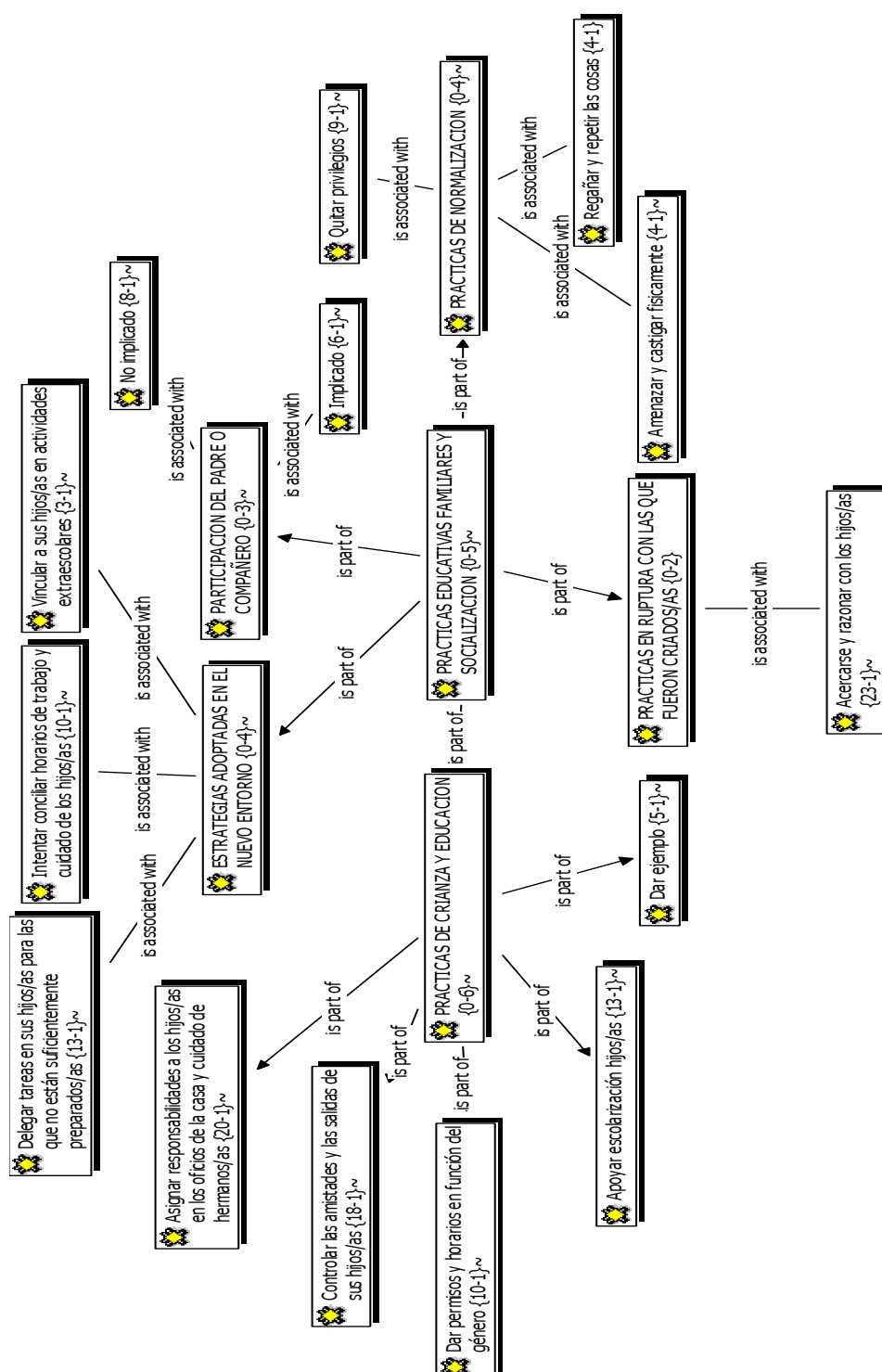


Figura 8: Representación de la red de relaciones de prácticas educativas familiares y socialización

a) Prácticas de crianza y educación

Por prácticas de crianza y educación entendemos las acciones cotidianas que los padres y madres llevan a cabo con sus hijos/as con el fin de lograr las metas de desarrollo propuestas en función de su grupo cultural. Éstas suelen estar implícitas, por lo que si preguntamos a los progenitores directamente es probable que no las mencionen, máxime porque ha llegado el punto en que pueden estar naturalizadas. Éstas pueden entonces deducirse de sus respuestas a otras preguntas, relatos espontáneos, o incluso de la observación directa.

Convertirse en un miembro competente para el grupo social al que se pertenece, requiere implicar al niño/a en una serie de prácticas que se repite y que tiene una lógica dentro de la dinámica cotidiana. Se trata de un currículo oculto que se sigue y que en el caso de las familias inmigradas necesariamente va incorporando tanto lo que traen de las sociedades de origen, como lo que perciben en el nuevo entorno. Entre las prácticas mas citadas por los entrevistados tenemos:

- **Asignar responsabilidades en los oficios de la casa y cuidado de los hermanos/as:**

Una de las prácticas que aparece en la casi totalidad de las familias entrevistadas es la de asignar responsabilidades a los hijos/as en los oficios de la casa y el cuidado de los hermanos/as menores. Aparece un total de 20 citas o fragmentos de texto asociados a esta práctica. En el caso de los oficios, estos aparecen distribuidos principalmente entre la madre y los hijos/as, aunque en algunas de las familias, el marido o compañero también tiene tareas asignadas. A medida que los niños/as van creciendo se les van asignando responsabilidades, tales como, tender la cama, recoger la ropa, lavar los platos, sacar la basura, lavar el baño, barrer, limpiar el lugar de los animales de compañía, hacer la comida, unas de las cuales suelen hacerse todos los días y otras por turnos.

En cuanto a las responsabilidades en el cuidado de los hermanos menores, aunque este aspecto es menos nombrado durante las entrevistas, que el de la participación en los

oficios de la casa, las observaciones realizadas reflejan que esta práctica es bastante común. Los hermanos mayores tienen la responsabilidad de encargarse de los menores: Llevarlos y traerlos del colegio, servirles la comida cuando llegan a la casa, cuidarlos en la casa mientras sus padres están trabajando. Igualmente han de cumplir con una tarea fundamental, que es la de entretenerlos y jugar con ellos, especialmente si son bebés o muy pequeños.

De acuerdo con Rogoff (2003), los niños/as juegan un rol importante en el cuidado, e instrucción de otros más pequeños así como compañeros de juego con sus hermanos u otros miembros de la familia extensa. Esta práctica se ha observado en investigaciones llevadas a cabo en sociedades del Este africano, de un pueblo de clase trabajadora en Italia Central y un pueblo maya en Guatemala. El llevar a cabo esta tarea, contribuye a fortalecer los valores en que se apoyan estas familias –interdependencia, colaboración entre los diferentes miembros- y puede también proveer a los niños más pequeños de un entorno, con oportunidades especiales de aprendizaje, especialmente cuando hace parte de las rutinas pautadas culturalmente.

En el caso de ésta investigación, esta práctica del cuidado de los hermanos suelen desempeñarla más las chicas que los chicos, éstos también pueden tener esta responsabilidad cuando son los mayores o cuando no tienen hermanas. El cuidado de los pequeños, puede ampliarse a otros miembros de la familia, como pueden ser los sobrinos o primos menores. En algunas ocasiones incluso pueden recibir una pequeña remuneración por realizar dicha tarea, pero la mayoría de las veces es algo que se pacta entre las respectivas madres. Esto aparece como una forma de solidaridad y colaboración entre parientes.

En algunas de las familias entrevistadas, esta función que cumplen los hermanos o hermanas mayores puede interferir en la asistencia a la escuela o instituto (por ejemplo cuando el hermano menor está enfermo y no hay quien le cuide, o es muy pequeño y no tiene guardería), no obstante, en la mayoría de situaciones de las familias entrevistadas, los adultos procuran buscar otra solución y en todo caso que sus hijos/as no falten a la escuela/instituto, lo cual podemos relacionar con el valor que le dan al estudio como forma

de movilidad social por excelencia y al lugar que le asignan a sus hijos/as dentro de la familia, un lugar que no les hace responsables del cuidado de los pequeños, en detrimento de su propio desarrollo.

Algunos de los entrevistados externos, principalmente pertenecientes al medio escolar y a las actividades de tiempo libre nos muestran su preocupación por niños y niñas que asisten a las escuelas procedentes de Latinoamérica que han de responsabilizarse por sus hermanos menores, siendo ellos igualmente pequeños. Ellos se preguntan: ¿A qué edad se considera que el niño/a puede cuidar de sí mismo y cuidar de sus hermanos/as?

Como veremos a lo largo de este aparte, la tendencia general de los adultos entrevistados no es a que los niños/as cuiden a sus hermanos/as desde temprana edad (por ejemplo, con 6 o 7 años), pues los siguen considerando todavía vulnerables y poco responsables y si esta conducta aparece, observamos que está más ligada a las condiciones que tiene la familia inmigrada en el nuevo entorno -imposibilidad para conciliar los horarios de trabajo con el cuidado de los hijos/as, precariedad económica y laboral, a la manera como se ha dado el proceso migratorio, a la falta de redes sociales y al desconocimiento de los servicios e instituciones de la sociedad de destino-.

En cuanto a la asignación de responsabilidades en la casa, las chicas entrevistadas -especialmente las que tienen hermanos hombres- resaltan que sus progenitores suelen ser más exigentes con ellas a este respecto. Mientras que los chicos refieren que tienen que cumplir con un conjunto de responsabilidades, que suelen cumplir por turnos con sus hermanos y hermanas. Las tareas que citan son concordantes con las que fueron explicitadas por sus madres: tender la cama, lavar los platos, parar la mesa, barrer, lavar los baños, limpiar el lugar de los animales de compañía.

Respecto al cuidado de los hermanos menores, también es nombrado por los chicos y chicas entrevistados. Para aquellos que tienen hermanos menores, esta es una responsabilidad que puede ser difícil de cumplir en las siguientes condiciones: cuando son varios hermanos los que tienen que cuidar, cuando el comportamiento de estos es de rebeldía o desobediencia hacia ellos/as, cuando tienen que cuidarlos durante varias horas

al día o cuando tienen que desatender sus propias responsabilidades de la escuela/instituto o dejar de asistir a actividades, por tener que cuidarles.

- **Controlar las amistades y las salidas de sus hijos/as:**

El control de las amistades y del comportamiento de sus hijos/as también aparece como otra práctica importante. Es frecuente que los adultos entrevistados, especialmente las madres, hablen de evitar que sus hijos/as frecuenten “*malas amistades*” o chicos y chicas de sus mismas edades o mayores, que tengan comportamientos que no les parecen deseables, como consumir drogas y cigarrillo, estar todo el tiempo en la calle, no asistir al instituto e irrespetar a las personas.

Hay madres que encuentran en el control de las amistades una manera de protegerles, pues consideran que sus hijos/as aún no tienen la madurez suficiente para elegir adecuadamente a sus amistades y saber comportarse. La libertad en las salidas y permisos suele darse en forma progresiva y controlada, especialmente en las chicas. Al controlar y prohibirles que anden con “*malas amistades*”, las madres se apoyan en la concepción de que el control ha de hacerse externamente, más que desde el propio individuo.

Esta práctica puede considerarse como una estrategia que las madres utilizan para que sus hijos/as no imiten o no asuman los comportamientos negativos de sus pares. Reese (2002) en un estudio longitudinal comparativo entre familias que permanecen en México y familias que han emigrado al “*Norte*”, define esta práctica como una estrategia protectora que las familias utilizan en los Ángeles, al vivir en barrios en donde los niveles de delincuencia y de drogadicción son altos y donde los padres han de estar trabajando demasiadas horas al día en situaciones precarias.

En cuanto a las salidas, las madres y padres entrevistados nos hablan del control de la hora de llegada a casa, incluso cuando salen de la escuela/instituto o cuando salen a realizar deberes con sus compañeros. Es notorio como la mayoría de las madres refiere estar en desacuerdo con el hecho de que sus hijos/as salgan a la calle, en la temprana

adolescencia (11-14 años), pues consideran que en esta no aprenderán nada positivo. Especialmente procuran evitar que sus hijos/as salgan a encontrarse con sus pares en los parques y en las esquinas, ya que parten de la idea de que un grupo de chicos/as, sin nada que hacer, fácilmente puede caer en conductas negativas, como el consumo de drogas o el vandalismo. Esta idea se ve reforzada por la percepción negativa que las madres tienen acerca de las bandas latinas o "*latin kings*", la cual han construido a través de los medios de comunicación, los comentarios que escuchan en el vecindario y en la escuela/instituto, o porque sus mismos hijos/as pertenecen o en algún momento han pertenecido a estas agrupaciones.

Las figuras parentales refieren que prefieren dar permiso a sus hijos/as para que salgan a sitios determinados y con una meta establecida, por ejemplo, a la casa de un amigo/a, a un centro comercial para ir al cine o a celebrar un cumpleaños, a las instalaciones deportivas del barrio para realizar algún deporte o a la biblioteca o casal para hacer deberes o participar en actividades de tiempo libre. Cuando los progenitores conocen y confían en los amigos de sus hijos/as, es más probable que les dejen salir, especialmente a los hijos varones, sin tener que dar explicaciones de todo lo que harán o donde estarán en cada momento.

En cuanto a las chicas, les inculcan que eviten enamorarse de chicos que estén comprometidos, que no les traten bien, o que no se comporten educadamente. Les dicen asimismo que los lleven a la casa para poder conocerles y que eviten el verse a escondidas en la calle. Esto con el fin de controlar y monitorear con quien andan sus hijas. A sus hijos también les dicen que inviten o les presenten a sus amigos, pero en cuanto a su novia, no les insisten en que la lleven a la casa.

También suelen controlar el comportamiento de sus hijos/as a través del teléfono móvil o del fijo. Cuando sus hijos/as salen o cuando las madres están trabajando suelen ubicarles a través del móvil, preguntándoles en dónde están, a qué horas regresarán, con quién están y qué están haciendo. Cuando tienen teléfono fijo, suelen llamarles desde el trabajo para verificar que se encuentran en la casa. Más que un artículo de consumo, el móvil

para estas familias representa una forma de controlar a sus hijos/as, de saber qué están haciendo, si se encuentran bien, o para saber si ya se fueron para la escuela/instituto.

En cuanto al control de las amistades y de las salidas, los/as adolescentes entrevistados de mayor edad consideran que sus madres sobre-valoran la importancia que tiene la influencia de las amistades en ellos/as. Consideran que el criterio personal prima más, y que si incurren en alguna acción o comportamiento no deseado por su familia, no es por influencia de sus amistades, sino porque ellos/as así lo deciden. Esto lo ejemplifican con la actitud frente al consumo de cigarrillo y drogas o la participación en bandas de chicos latinos, lo cual está presente en el medio en que se desenvuelven, pero cuya participación o no depende básicamente de la actitud de si mismos más que de la influencia de sus pares.

De todas maneras, el que sus progenitores razonen con ellos/as es la práctica que resaltan como más positiva en cuanto a ayudarles a tomar una postura frente a la influencia negativa del medio, más que otras prácticas, como el control de las amistades o incluso el no dejarles salir. El tener a sus madres y padres como confidentes es un aspecto resaltado favorablemente tanto en los adolescentes entrevistados de menor edad como en los mayores.

- **Dar permisos y horarios en función del género:**

Los permisos y los horarios que tienen hijos e hijas se diferencian, observándose más restricción hacia las chicas en cuanto a las salidas, aun cuando tengan una edad similar. Incluso se observa que cuando las familias tienen menos tiempo de estar viviendo en la sociedad de destino, los controles suelen ser muy marcados respecto a la hora de llegada a la casa después del instituto e incluso prohibir que sus hijas salgan a realizar actividades extraescolares u otro tipo de actividad que implique el salir de la casa. A los chicos también se les restringen las salidas, pero no de la misma manera como a las chicas.

- **Apoyar la escolarización de sus hijos/as:**

El valor que tienen los estudios parece traducirse en comportamientos o actitudes por parte de las madres y padres entrevistados, que propician el que sus hijos/as estudien. Asistir a la escuela/instituto a las reuniones cuando sus hijos/as tienen alguna dificultad o para ver como van (esto muy en función del tipo de contratación y horario laboral que tengan), participar en las actividades de la escuela/instituto (esto muy en función del nivel de escolaridad de las madres. Se observa mayor participación cuanto mayor es el nivel de estudios obtenido). Otra manera de apoyar la escolaridad es conseguir el dinero o buscar las ayudas necesarias para que sus hijos/as puedan tener los libros o puedan quedarse en el comedor de la escuela mientras ellas están trabajando.

También pudimos observar la preocupación porque sus hijos/as tengan las herramientas necesarias para los estudios, y que cuenten con el ambiente propicio para estudiar. Ejemplos de esto, es que tengan ordenador -cuando los medios económicos así lo permiten-, una pequeña biblioteca o eximirlos de algunas obligaciones en la casa, si tienen que estudiar.

En cuanto a la colaboración en la realización de los deberes por parte de los padres y madres, este aspecto es nombrado por la mitad de las familias entrevistadas (F2, F4, F5, F7, F8). Esta colaboración es subrayada cuando sus hijos/as llegaron a Barcelona y requerían adaptarse tanto a la nueva lengua como a la forma de enseñanza de la escuela catalana, aunque en algunas de estas familias, cuyos hijos llevan más tiempo en destino, la continuidad de esta práctica se mantiene (F2, F4, F7). Las otras madres directamente no les colaboran en la realización de los deberes, la mayoría porque dicen no entender los temas que trabajan sus hijos/as en la escuela ni el catalán, o también por los horarios laborales. Ellas tratan de suplir esto, inscribiendo y/o animando a sus hijos/as a asistir al refuerzo escolar organizado en las escuelas o institutos o en los casales donde asisten sus hijos/as, y en algunos casos con la colaboración de los hermanos/as mayores.

Hay familias en las que se ven dificultades de adaptación, en que las facilidades para que los hijos/as estudien son mínimas: no les envían a estudiar -pues tienen que cuidar otros

niños menores de la familia u otras responsabilidades en la casa-, no les compran los útiles, no les motivan para que asistan a actividades extraescolares que mejorarían su desempeño. Estas situaciones se unen a un claro fracaso escolar y deserción. Estas situaciones no se observan en el grupo de personas entrevistadas, pero si en las preocupaciones de las personas externas pertenecientes a las escuelas.

La elección de un colegio concertado por parte de algunas de las madres entrevistadas, está en función de procurar un mayor acompañamiento a sus hijos/as y una mayor integración, puesto que sus pares serían mayoritariamente españoles. Dicha elección se relaciona con las aspiraciones de padres y madres en cuanto a la educación de sus hijos/as, las cuales tienden a ser altas. En dos de las familias de la investigación, las madres optaron por este tipo de educación, pese a los costos que representaba.

En las diferentes prácticas descritas hasta el momento, pudimos observar que hay elementos distintivos, dependiendo del género de sus hijos. Ya vimos que existen diferencias en cuanto a la asignación de responsabilidades en los oficios de la casa y el cuidado de los hermanos menores y en el control de las amistades y las salidas, si son chicos o chicas. En contraste, en cuanto al apoyo a la escolaridad, observamos que las prácticas son las mismas, independientemente del sexo que tenga su hijo. Esto pese a que las expectativas frente a la escolaridad de sus hijas eran bastante más altas.

- **Dar ejemplo:**

Dar ejemplo también aparece como una práctica, en tanto permite formar en los valores que para los progenitores son importantes. Resaltan como el hecho de no fumar, el no expresarse con groserías o “tacos”, la responsabilidad con el trabajo, el respeto entre los diferentes miembros en la casa son aspectos que ellos esperan que sus hijos/as imiten. Formar en los valores que definen como nucleares a través del ejemplo constituye una manera de transmisión más asociada con sociedades de tipo colectivista o tradicional.

A continuación tendremos en cuenta dos testimonios, uno de la madre de la familia número 4, que nos habla acerca de los valores y prácticas que sigue con sus dos hijos y

el otro testimonio es de la madre de la familia número 6 que nos habla de como algunas prácticas se dan en función del género de sus hijos:

Mariana. Colombia
Llegó hace 8 años a Barcelona

[¿Ideales que les inculca a sus hijos?] Yo he intentado seguir con la crianza al estilo nuestro, respeto por los padres, hay que respetar los profesores, si tú tienes la razón tienes que decirlo pero de una manera educada, sin insultar a nadie. Yo les he hablado mucho porque es que aquí en frente hay un centro de rehabilitación para chicos, y en la plaza de en frente del colegio suelen hacerse muchos grupos que no me parecen recomendables, muchos niños fumando, cuando están pequeños tú los amenazas, que si haces esto, te castigo con esto, que esto les cala mucho, ahora no, yo a los míos les decía, por ejemplo: “S. que no te vaya a ver fumando porque te hago comer el cigarrillo”, le decía tonterías como ésta. Yo creo que en algo le influirá para que al menos se lo piense un poquito y yo creo que también como ve que aquí no fumamos ni tomamos, esto tiene que influir bastante...

(...) A la plaza les he tenido prohibido ir, lo que te digo de mi hijo es mucho de razones y el razona y ve que yo llevo la razón y no me lleva la contraria, yo le digo: “A ver en la plaza no aprendes nada bueno, si tú me dices que vas a ir a la biblioteca o que vas a ir a la casa de un amigo porque se van a reunir por algún motivo, vale, porque están en un sitio específico, que vamos a ir a cine, genial, no pasa nada, pero en la calle no, porque los niños en la calle sin nadie que los gobierne no van sino a fastidiar a la gente”, es lo que opinaba yo, él ahora ya está creciendo y será otra cosa, pero es que no me parece correcto que estén los niños en las esquinas haciendo nada ni en las plazas porque yo creo que es buscar lo que no se les ha perdido.

[Con respecto a tus hijos, ¿Tú eres exigente con lo de los estudios?] Muchísimo, yo a ellos les he recalcado y ellos nunca me han perdido un año, yo a ellos les he puesto mucho el ejemplo mío (...) Yo digo que yo soy exigente pero es que yo les he aportado todo lo que más he podido, hicimos un esfuerzo por comprarles una biblioteca, por conseguir un ordenador, tienen una buena mesa, tienen sus lámparas con buena luz para que no les mortifique nada, cada uno tiene su escritorio en la habitación y todo esto es con mucho sacrificio. Yo les digo que cuando yo estudie me apoyaba en la cama y me sentaba en el suelo, porque no tenía mesa y las notas mías, no es por nada pero con lo poquito que podía estudiar, eran muy buenas notas. Y yo tenía que ayudarle a mi mamá a trabajar por la mañana y tenía media hora para hacer los deberes y si no alcanzaba, era mi problema...Le ayudaba a ella en la tienda por la mañana y es que yo padecí mucho, no sé cuantas locuras hice porque yo quería estudiar más sin embargo no lo logre, bueno no lo logre cuando tenía que estudiar, que era cuando era jovencita, entonces yo les digo: “Yo a ustedes no les acepto que con todos los recursos que tienen me pierdan un año, ustedes no pueden perder un año porque el trabajo de ustedes es estudiar y el mío es proveerles lo que necesiten para estudiar”...

**Nancy. Honduras
Llegó hace 10 años a Barcelona**

[¿Como educas tú a tus hijos, según si son hombres o mujeres?] A todos por igual, no hay diferencia para mi mujer ni varón, para mi cada pensamiento es un mundo, yo te digo como yo lo hago, P. (hijo de 17 años) podrá ser muy hombre y N. (hija de 14 años) podrá ser muy mujer, pero para mí que P. me ponga una lavadora, igual que me la saque y me la tienda, me da igual como que sea N. que P. me haga comida, es igual como si fuera N., que P. haga una cama. Además yo se los inculco en la cabeza, a ver, no se les van a caer los anillos, ni se le va a quitar al hombre el don de hombre y a la mujer el don de ser mujer, ni perderán ninguna de las dos cosas. Yo creo que en el tiempo que vivimos ahora, tanto el niño como la niña tiene que ser la misma educación, porque ahora no es un hombre para sostener una mujer, solo, antiguamente quizás en la época de mis padres, sí, porque se podía dar el lujo un hombre de trabajar solo y sostener una mujer o vivir en un pueblo que quizás es más fácil, pero viviendo en una ciudad es muy difícil, es muy difícil de que una pareja no trabajen los dos, tanto dentro como fuera para mi es fundamental, entonces yo en cuanto a la educación de mis hijos, se las doy por igual.

[Las normas y las salidas, ¿esto también es por igual?] No, esto si que no, N. porque es una niña de 14 años no le puedo dar una libertad de que se vaya con una amiga por ahí, porque considero que es muy inmadura, además es una niña que no ha salido de mi poder, más que con su familia y los amigos son sus primos. Es que tampoco soy de las madres que dan mucha libertad tampoco, depende como sea, porque yo miro que N. es muy adolescente, no es tampoco de aquellas niñas que te van a dar problemas por locuras y eso, no, pero si le veo muchas cosas, que es muy adolescente, que cualquiera me la puede llevar a un mal camino, sino estoy ahí con ella (...)

Yo voy viendo como van los niños, los niños llevan mucha libertad y poca vigilancia, entonces para mí esto, no es que sea una madre antigua, no, en cuanto a educación yo soy muy moderna y me gusta que mis hijos pues tuvieran esta educación mejor, pero la verdad también yo veo que ella es una pequeña y tiene muchas cosas por querer descubrir, ella es inquieta, además es de las niñas que cuenta a sus padres, N. tiene mucha confianza en nosotros 2, y ahora nosotros hacemos bromas, “ya se está enamorando la N., ya te vas a hacer yerno”, porque ella viene con una confianza y le dice; “papá, ¿que pasaría si yo un día tengo novio, yo quiero saber que pasaría, ¿me pegarían?”, entonces nosotros empezamos a decirle, “es que no es que no puedas tener novio, es que lo que nosotros vemos de momento N. es que sos una niña, es que sos muy pequeña, y ahora lo que nosotros queremos que tú entiendas es que tienes que hacer los estudios, prepararte y después pues si te gusta un novio, pues sí, a todo el mundo le gusta esto. Y si lo tienes, lo mejor será que nos comuniques a nosotros, porque es mejor que un novio venga a tu casa y no que tú vayas a la suya, porque los novios se aprovechan de una”.

[¿Tú eres más estricta con ella que con tu hijo?] En cuanto a salidas sí, yo prefiero que mi hija se relacione con su familia, porque sé que tipo de familia tengo, tampoco con toda familia, porque hay familia y familia. Yo igual por ejemplo tengo una sobrina que es muy de juergas, pero veo que para mi hija no está bien, yo digo; “pues puede ser muy mi sobrina, pero no”, igual tengo 3, 4, 5 sobrinos que a mi me encantan que se relacionen con mi hija, yo le digo a mi hija; “observa a tu familia, observa a la gente particular, date cuenta quien de tu familia es mejor para andar, coge de lo bueno de cada uno, porque cada persona es diferente”

Respecto a las diferentes prácticas educativas familiares y su relación con el género, Vanesa, hija de la familia número 2, nos dice:

[¿Responsabilidades que tienes en la casa?] Un montón, mi habitación seguro, la cocina si quiero salir seguro, la sala siempre la arreglo aunque no me lo digan. No sé, yo quiero arreglarla también, porque si está desarreglada, lo veo feo, no me gusta. La habitación de mi hermano a veces se va y yo entro aquí al ordenador y no me gusta porque lo veo desordenado, entonces le hago la cama...pues hay veces mi hermano se va, sin hacer nada, ni la cama, pues yo le hago la cama, le ordeno, le pongo la ropa en las perchas, ya está, me quedo en el ordenador tranquila, sin que me digan, vea haga el favor, no ves, claro que hay veces si me lo planteo, ¿por qué lo tengo que arreglar si no es mi habitación y son sus cosas? Y al final lo dejo y el lo arregla, bueno pues ya está y otras veces el lo deja y no me aguanto y tengo que arreglarlo igual...

[Entonces son responsabilidades que ya tienen asignadas desde antes] Pues yo tengo unas, pero al final acabo haciendo más, o hay veces se me olvida y no las hago y entonces me echan la bronca, entonces no piensan que otro día hice muchas más que las que me mandaron, bueno pues las hago (...)

[¿Y la relación con tus padres?] Bien, me llevo bien, los profesores de aquí nos explican algunas cosas y como mi padre sabe más, entonces yo le pregunto. Y todo bien y a los profes les parece bien que mi padre me ayude, porque en algunos casos de ellos, de los españoles, sus padres no les ayudan, porque no saben, porque no quieren, porque no tienen tiempo, no sé, pero les parece bien...me dicen; “¿y quién te lo ha explicado?, tú sola no creo que lo hayas hecho”. A veces yo puedo, pero otras no y les digo; “mi padre”. “Ah, pues me hubieras podido haber preguntado a mí”. “Pero en mi casa también tengo un profesor y una cosa que no entienda aquí en la clase, pues ya te lo pregunto, pero mientras tanto estoy bien en mi casa”...

[Permisos, ¿como lo manejan tus padres?] A ver, a mi me dejan salir digamos hasta las 11, pero yo no voy a llegar a las 11, yo tengo que llegar antes, es por mí, por responsabilidad pues tampoco puedo abusar de lo que mis padres me dan. Entonces yo llego a las 9 máximo, para que no se preocupen tampoco así entonces pues a mis amigas, las españolas, las dejan más, hasta las 12 a su edad y yo lo respeto. Pero yo a mi tiempo me voy, yo algunas veces llego tarde y me echan la bronca, pero bueno es mi culpa lo tengo que asimilar también, a mi hermano lo dejan mucho tiempo, yo creo, aunque me dicen a mi; “tú tienes que hacer tus cosas, las cosas de la casa y después te vas”, entonces mi hermano hay veces no hace las cosas de la casa y no hace nada y encima se va. Hay veces yo no hago las cosas y yo me tengo que quedar aquí, mi hermano pues se va sin permiso, se va solo, sin decir a dónde va, a mi me preguntan a donde voy, a veces con quien voy, y siempre voy con las mismas...

[¿Y por que crees que pasa esto?] Por que soy chica, porque dicen, que le va a pasar a tu hermano, ah que no le puede pasar nada porque está con amigos, y yo digo; y yo también no pasa nada porque estoy con amigos, pero no es lo mismo, tú eres una chica y yo vale, lo respeto, a veces me da coraje, pero bueno...

b) Estrategias adoptadas en el nuevo entorno

En este aparte tendremos en cuenta aquel conjunto de comportamientos presentes en el repertorio de las familias que de acuerdo con su discurso son estrategias que no están vinculadas con las pautas de origen, sino con las situaciones desfavorables que viven en el país de destino -precariedad laboral, desconocimiento de como funciona el sistema laboral del país de destino, debilitamiento de las redes sociales- y con las oportunidades que encuentran en el nuevo entorno -mejoramiento paulatino en las condiciones de trabajo y existencia de casales de tiempo libre o de actividades extraescolares-. En conjunto estas estrategias aparecen como formas de adaptación y de solventar las condiciones no tan favorables que pueden encontrarse en el nuevo entorno, en las fases iniciales de la inserción.

El cuidado y acompañamiento de los hijos/as parece ser el mayor escollo con que se encuentran las familias una vez están en el país de destino. Situación que se complejiza cuando los hijos/as aún son pequeños -hasta los 7 años más o menos- y por lo tanto dependientes de la atención y cuidado de los adultos y por el otro, cuando sus madres les reagrupan, en un momento en el cual ellas y sus maridos aún no han logrado una estabilidad laboral o económica. La manera de vencer este escollo se ve facilitada cuando en la familia hay hijas en la preadolescencia o adolescencia, cuando se cuenta con otros parientes o amistades de sexo femenino, o cuando el padre o compañero comparte no sólo el aspecto económico sino todo lo relacionado con el cuidado y atención de los hijos/as⁵⁵.

A continuación tendremos en cuenta tres estrategias que emergen como formas de adaptación al nuevo entorno: delegar tareas en sus hijos/as para las que no están suficientemente preparados/as, intentar conciliar horarios de trabajo y cuidado de los hijos/as y vincular a sus hijos/as en actividades extraescolares.

⁵⁵ La implicación de los hombres en la crianza y educación de sus hijos/as, compartiendo las actividades cotidianas con sus compañeras, es un aspecto sugerente en torno a los procesos de cambio cultural, específicamente en lo concerniente a la re-definición de los roles de género. La implicación o no de los padres puede incluso traducirse en dos procesos distintos de inclusión familiar al nuevo entorno, con resultados muy diferentes, tal y como veremos en el respectivo aparte.

- **Delegar tareas en sus hijos/as para las que no están suficientemente preparados/as:**

Cuando la familia -sea porque el padre no está, o si está, no se involucra en lo concerniente a los hijos; porque carece de redes sociales en las cuales apoyarse o por las condiciones económicas y laborales de precariedad en que está inmersa-, no puede asumir el cuidado y atención de los hijos/as en la vida cotidiana, puede surgir una estrategia en la cual los menores han de asumir comportamientos de una cierta autonomía, desde temprana edad.

La precariedad en las condiciones laborales que viven los adultos de la familia y por consiguiente la imposibilidad de conciliar el trabajo con el cuidado de los hijos/as, unido a un debilitamiento de la red social, ha llevado a algunas de las familias entrevistadas a delegar responsabilidades en sus hijos/as para las que las mismas madres consideran que no están plenamente capacitados/as, pero que se ven en la necesidad de que las realicen. Como ejemplos podemos incluir pautas en las cuales los niños/as deben desplazarse solos a la escuela o quedarse en la casa, sin ninguna compañía, aún estando enfermos o en horas de la noche. Esto a la edad de 6 o 7 años, edad en que las mismas madres consideran que sus hijos/as aún son pequeños para asumir dichas responsabilidades.

Esto contrasta con el trato y lugar que tienen los niños/as en la sociedad de destino, o al menos con lo que se define como normativo o ideal. Lo que se espera es que los niños y niñas estén acompañados por un adulto, sea éste de la familia o una persona externa contratada para ello. No se concibe que permanezcan sin el cuidado de un adulto, en la casa o en la calle. Esto al menos hasta terminar la primaria. Desde esta perspectiva, algunas de las situaciones que han vivido o viven los niños/as de algunas de las familias entrevistadas pueden ser calificadas como formas de maltrato y negligencia de las familias inmigradas.

Lo que pudimos observar en este estudio es que en general las madres son conscientes de que sus hijos/as estarían mejor con ellas o en compañía de algún adulto o persona que

podiera cuidarles, pero por diferentes circunstancias no pueden satisfacer esta necesidad. Incluso algunas entrevistadas llegaron a expresar sentimientos de culpabilidad por dejar a sus hijos/as solos y a expresar temores de que los servicios sociales o la policía se los pudiera llevar de su lado. Esto debido a que los vecinos pudieran manifestar que los niños/as permanecían solos o que no estaban siendo bien cuidados por la familia.

En la casi totalidad de las familias entrevistadas observamos incluso que existe un ideal de familia, muy del discurso de la modernidad. Aparece la importancia del acompañamiento afectivo y el control normativo como formas idóneas de criar y educar. Igualmente es nombrada la importancia del tiempo que se pasa con los hijos para reforzar el vínculo padres e hijos. Pero nuevamente encontramos que las condiciones que rodean a la familia, al menos en los primeros años de inserción al nuevo entorno, puede llevar a que se le otorgue a los hijos/as una función de mayor responsabilidad en aspectos como la alimentación, los estudios, el desplazamiento, que en unas condiciones distintas a las que viven, quizás se orientarían de otra manera.

Por lo tanto, más que discrepancias en las concepciones o ideales que guían a las familias y a la sociedad de destino, pudimos observar que se trata de situaciones relacionadas con la organización cotidiana y con el debilitamiento de las redes sociales, que se corresponden con los factores ecológicos que vive la familia.

- **Intentar conciliar horarios de trabajo y cuidado de los hijos/as:**

Otra estrategia que también surge como una manera de paliar este escollo del cuidado de los hijos/as la hemos llamado, intentar conciliar los horarios de trabajo con el cuidado y atención de los hijos/as. Este punto se refiere a aquellas decisiones que toman las madres respecto a su trabajo asalariado con el fin de atender las necesidades de atención y cuidado de sus hijos/as. Cambiar la jornada de trabajo (de horario diurno a nocturno, o de jornada de la tarde a la de la mañana), o renunciar a un empleo, son unos de los ejemplos de este código. Estos cambios plantean a las madres verdaderos sacrificios y

desenvolverse como “malabaristas”⁵⁶, en tanto deben cumplir múltiples funciones relacionadas con el cuidado de sus hijos/as, con la participación en la escuela, con la gestión administrativa del hogar y con la creación de redes y contacto con las instituciones del nuevo entorno.

Estas decisiones se toman la mayoría de las veces por situaciones que están viviendo sus hijos/as y que pueden ser negativas para su desarrollo y socialización. Complementario a estas decisiones pueden recurrir a una persona externa (en todos los casos de sexo femenino) para el cuidado de sus hijos menores o para el acompañamiento en momentos puntuales, como la salida de la escuela y la llegada a la casa.

Como veremos más adelante, cuando la participación de los padres es restringida en cuanto a los quehaceres de la casa y la atención y cuidado de los hijos/as y no cuentan con redes familiares o sociales en que apoyarse, las mujeres deben asumir las diferentes funciones y responsabilidades parentales. Esto hace que sobre ellas recaiga un peso y responsabilidad difíciles de soportar por si solas –esto muy en función del número de hijos/as a cargo, y las edades que tengan- y que puedan quejarse de diferentes dolencias, que los médicos definen como de origen psicógeno o psicológico (estrés) y que sean propensas a diferentes tipos de accidentes en el trabajo (caídas, desmayos, cortaduras con los instrumentos de trabajo). A este respecto algunas de las madres entrevistadas nos refieren la poca respuesta que encuentran en la sanidad para atender las enfermedades que ellas van adquiriendo por cuestiones de tipo laboral.

No obstante, el hecho de ir conociendo el sistema laboral de la sociedad de destino, les permite acceder a mejores condiciones, puesto que se sienten con el derecho para hacer reivindicaciones. El recurrir a las bajas, por enfermedad o a otro tipo de permisos, les permite en algunas ocasiones poder estar al frente de sus hijos/as. El acceso por tanto a un trabajo de manera legal, les permite contar con más ventajas, que cuando ellas no tenían permiso de residencia y trabajo o no tenían un contrato de trabajo. En estas

⁵⁶ “Malabaristas de la vida” (Amoroso et al, 2003), es el título con el que se presenta un conjunto de ensayos en torno a las mujeres, los tiempos y los trabajos. El libro aborda las tensiones y contradicciones que viven las mujeres en el proceso de responder por la doble jornada; por un lado el cuidado y asistencia de sus hijos/as y la gestión del hogar, y por el otro, el empleo asalariado. Esto sin que se re-estructuren socialmente los roles de género ni las instituciones.

situaciones de irregularidad administrativa, eran dependientes en muchos de los casos de la arbitrariedad de sus jefes en cuanto a los horarios o los días que debían trabajar, a la falta de vacaciones y días de descanso, aspecto que interfería en el cuidado y atención de sus hijos/as.

Aunque de manera marginal, pero también se observó en dos de las familias entrevistadas, padre y madre intentan coordinar sus horarios de trabajo para poder estar al frente de sus hijos/as.

- **Vincular a sus hijos/as en actividades extraescolares:**

La tercera estrategia que incluimos aquí, esta relacionada con una oportunidad que presenta el nuevo contexto. Los casales de tiempo libre y oferta de actividades extraescolares se convierten en una opción para las familias poder dejar a sus hijos/as después de la jornada escolar, mientras madres y padres vuelven del trabajo. Le hemos llamado participación de sus hijos/as en actividades extraescolares: deportivas, artísticas, lúdicas, porque si bien estos centros de tiempo libre cumplen en un primer momento una función instrumental en cuanto al cuidado de sus hijos/as, poco a poco aparece en las entrevistas y en las observaciones realizadas que las familias resaltan el aspecto educativo y formativo del uso del tiempo libre en los menores.

Es de anotar que en los países de origen estos espacios existen principalmente para los niños/as pertenecientes a clases favorecidas que puedan costearlos, pero no como una opción para todos, sin costo o con un costo muy mínimo, como si ocurre en la sociedad de destino. El poder dejar a sus hijos/as en el comedor de la escuela, el que exista un programa de acogida en la mayoría de escuelas en donde pueden dejar a los niños/as en un horario anterior a la entrada a clases, con el fin de que las madres y padres puedan conciliar mejor el trabajo con el cuidado familiar son aspectos que también pueden resaltarse como positivos.

A continuación tendremos en cuenta el testimonio de la madre de la familia número 7 respecto al hecho de que su hija debió asumir responsabilidades para las que no estaba suficientemente preparada, y los sentimientos de culpabilidad asociados con esto:

***Olga. Ecuador
Llegó hace 7 años a Barcelona***

Tengo una anécdota que marco mucho mi vida siempre que la recuerdo, la recuerdo con mucha nostalgia y tristeza porque a lo mejor fui en parte egoísta con ella y bueno por satisfacer a lo mejor mi amor de madre, que fue traérmela. Y a veces pienso que fue uno de los errores que me va marcando y que la ha marcado mucho a ella, porque yo me conseguí un trabajo el primer año, de 12 de la noche a 7 de la mañana. Como cada uno iba llevando su ritmo de vida, tenían muy organizado ellos todo, pues el uno salía de un trabajo y se iba, automáticamente yo pasaba el día con ella, podía ver lo de la comida, llevarla al colegio, traerla, ayudarle a hacer las tareas, pero luego en la noche ella tenía miedo, porque ella nunca en Ecuador se quedo sola, porque siempre estaba la abuela, estaba el tío, o alguna de mis estudiantes de la secundaria, que decía pues mientras te vas a hacer algo, pues yo te la miro, te la cuido. Nunca se quedo sola, en cambio aquí ella tuvo que aprender a ser muy independiente, tuvo que aprender con 7 años a quedarse sola, vivíamos en un cuarto piso, hacia la calle, sin ascensor, entonces ella abría el balcón y la parada del autobús estaba ahí afuera justamente de la finca. Y me acuerdo que ella se paraba en el balcón y me decía: “mamá no te vayas, no me dejes sola” (voz de suplica), o sea a mi el alma se me parte porque tuve que compensar una necesidad y descompensar a lo mejor algo de ella, que... como a sobrevivir, subsistir a esta realidad, porque yo la veía estábamos bien, la dejaba en la cama y automáticamente yo me bajaba, pero me iba triste, sentía esa tristeza tan profunda...no quedaba nadie en el piso, porque todos trabajaban, llegaban a las 3 o 4 de la madrugada porque trabajaban en hostelería, en geriátricos y los horarios allí son rotativos.

[Y el padre de la niña, ¿tú cuentas con el apoyo de él?] A ver, en determinadas cosas si, pero lo que es la educación de la niña, estar por la niña, no. Él siempre ha estado más en la parte económica, en determinadas cosas, a ver; es muy buena persona pero como padre no ha sabido realmente cumplir o satisfacer ciertas necesidades de la niña, entonces ella siempre ha sido mas conmigo, entonces yo me acuerdo que eso para mí fue muy fuerte, porque era: “mamá no te vayas”. Yo al ver esto tuve que comprar dos teléfonos móviles, uno para ella y otro para mí, uno para dejárselo a ella mientras yo iba bajando las escaleras, iba cantándole, hablándole, o sea la escena del balcón me la hizo durante muchas noches, y esto como que me marcaba, ella llorando y yo en la parada del bus, yo no sabía si regresarme. Pensaba: “Dios mío, he venido aquí y estoy haciendo sufrir a mi hija”, la veía como lloraba, era algo durísimo y dije pues buscaré una solución, porque no puedo tampoco, a ver vine por algo y tengo que conseguirlo, bueno pues solucione parte del problema, comprando los móviles, hacía eso, le cantaba, le hablaba, logre que ya no se quedara en el balcón, que se fuera a la cama, luego a veces yo iba en el bus o estaba en el trabajo y me llamaba al móvil: “mamá que no me puedo dormir, que tengo miedo, que tocan a la puerta, que escucho”. Y era el viento y son cosas que a mi como madre que soy adulta me marcaron, pues a ella como niña más. Y siempre se acuerda, decía: “aquí no tengo primos, no tengo tíos, o si los tengo, pero nunca los veo”, y siempre me venia diciendo eso. Y había momentos en que yo a veces me ponía a llorar sola, y me decía a mí; “mamá yo te

entiendo porque yo también me siento triste pero no llores”, dice; “no llores porque sé que estar lejos de la familia es muy triste, que mi familia también está allá, pero que tú me tienes a mí”; ella dándome fuerzas y ánimos a mí, me escribía cartas, me las dejaba sobre la cama, son cosas que a lo mejor yo digo a veces tú tienes que vivirlas directamente para saber lo que se siente, porque allá en Ecuador tenía todas las facilidades, en ese lado, de que tenía la familia, el apoyo.

Yo siempre he sido muy independiente, yo nunca he tenido una buena relación con el padre de ella, hemos tenido un matrimonio constituido pero él siempre ha sido muy independiente, ha hecho su vida y yo la mía. Yo desde los 14 años he tenido que trabajar para pagarme los estudios y salir adelante, nunca he dependido de nadie, y entonces claro al tener un apoyo pues bueno tú puedes hacer muchas cosas, yo esperaba el apoyo de todos, turnarnos, pero realmente yo no podía venir aquí y organizarles la vida a nadie, porque todos ya la tenían bien organizada, la que tenía que venir aquí y aprender a organizarse era yo y organizar también la de mi hija. A veces siento que la infancia de ella cuando llegó aquí perdió mucho de ello, porque aunque jugaba en el colegio y se distraía, siempre estaba marcada por la tristeza y la nostalgia, que la tenemos los adultos, pues mucho más los niños, pero en la medida que se ha podido se ha ido adaptando...

El siguiente testimonio de la madre de la familia número 4 nos habla de los cambios realizados en su trabajo, con el fin de compaginarlo con la atención de sus hijos/as:

Mariana, Colombia
Llegó hace 8 años a Barcelona

[¿Cómo manejas la influencia del medio?] Pues es lo que te digo, a ver, el primer año con S. (hijo de 15 años) incluso me tocó dejar el trabajo que tenía para estar más por ellos, me tocó dejarlo, pero igual necesitábamos el dinero. Me tocó conseguir otro en las horas que pudiera trabajar para poder estar por ellos el otro tiempo. Cuando lo de este colegio iba a llevarlos, a traerlos, sino podía yo, intentaba pagarle para que me los trajera aunque sea a la puerta, porque era muy duro al principio, había días que yo no alcanzaba a llegar a la hora exacta de recogerlos y le pagaba a una niña que estaba en la ESO ya, para que me los recogiera, los trajera a la casa y cuando ya estaban arriba, decirle que ya estaban. O sea, se va escalando en esto, al principio si yo me tenía que ir antes de la hora del desayuno, pues yo les dejaba lo del desayuno en la mesa, los cereales, la leche y les decía que dejaran todo luego en la mesa, porque me daba miedo que de pronto se les cayera una taza y se me hicieran daño, se cortaran o algo, les decía: “Cuando lleguemos ya las lavaremos”, al medio día les dejaba la comida, servida, tapada, que no era sino solo meterla en el microondas. S. se encargaba de su hermana menor, me tocó darles llaves y comprarles teléfono, mi hijo con 10 años ya tenía que cargar con llaves y teléfono para poder yo estarlos localizando a toda hora por teléfono. Y en cuanto podía llegar así fuera media hora para estar con ellos, intentaba llegar, siempre he intentado llegar al medio día.

Respecto a estas estrategias emergentes en el nuevo entorno, los adolescentes hicieron alusión básicamente a la valoración del tiempo que sus madres y padres pueden pasar con ellos, y a la participación en los casales.

En cuanto a este tema, las personas externas entrevistadas resaltaron la cantidad de horas que normalmente trabajan las mujeres inmigradas, y la dificultad que tienen algunas de ellas para poder atender a sus hijos/as y participar de las actividades de la escuela. Tal como nos lo dice la entrevistada externa número 3, jefe de estudios de una escuela con un alto porcentaje de alumnos inmigrados de origen latinoamericano, detrás de estos comportamientos puede haber una discrepancia entre la concepción de niño/a que tienen las familias y la que tiene la sociedad de destino, una dificultad de organización práctica de la familia y el no contar con redes sociales. Nombra igualmente la red social como un factor fundamental de adaptación.

[Con las familias de origen latinoamericano] Tenemos buena relación, más relación nos gustaría pero a veces es difícil por los horarios. Nos damos cuenta a veces que no tienen una facilidad para venir a buscar los niños. Esta ha sido otra dificultad, ¿no?, de que hay niños que están un poquito solos, ya que por la realidad laboral pues los papás no pueden llegar a las 5:00 p.m. o no están a las 9 por la mañana. Pero ellos decían que también en su país los niños ya funcionaban solos, ya se cuidaban entre ellos los hermanos, claro nosotros pensábamos que quizás esto era un poco difícil, pero en realidad se va hablando. Si nos parece que ya es una cosa difícil o extrema o que da problemas por ausentismo, pero la mayoría de familias se lo intentan organizar entre familiares, conocidos. La gente se ayuda, a recoger o a buscar los niños, yo recojo los tuyos, tú los míos. Es otra realidad, Barcelona es una ciudad grande, una ciudad que tiene sus peligros, entre comillas, aunque no exageremos, pero que no es lo mismo que vivir en un pueblecito que todo el mundo se conoce. Y los niños solos nos preocupan un poquito, procuramos también que asistan al casal infantil, que ocupen su tiempo además del colegio para que tengan más horas, que estén al tanto de un adulto, pero a veces no es posible, los servicios sociales también acompañan a una familia que lo necesite, no es fácil, pensamos que no es fácil para nadie.

[¿Qué suelen hacer cuando consideran que un niño de una familia inmigrada está muy solo o poco atendido?] Los citamos, charlamos y hacemos la reflexión, hay veces hay personas que consideran que exageramos un poco, que quizás los niños de aquí están como muy sobreprotegidos, quizás, piensan respecto a lo mejor que hay niños de 6 años que cuidan hermanitos de 3, o de 2 tan normal y aquí los consideramos muy niños. Supongo que cada familia tiene que ver lo que es capaz de organizar o también de hacer con sus propios hijos. Aquí los niños están como muy protegidos, quizás demasiado mimados algunos y la verdad es que les acompañan hasta casi los 10 años, en cuanto a acompañamiento físico, después poquito a poco parece que los van dejando más solos. Y hay niños que son menores y están más solos, hay veces hay problemas con la recogida del colegio, esto sí, quizás una familia no viene a su hora, un poquito de desorganización práctica, a esto le vamos dando salida hablando siempre con la familia interesada, no puedes generalizar...

c) Participación del padre o compañero

Esta subcategoría se refiere a la implicación del padre o compañero en la crianza y educación de los hijos/as. Básicamente nos referimos al papel que las madres le adjudican puesto que fueron las que participaron en mayor medida de las entrevistas. El mismo hecho de que solo participaron dos padres ya es significativo, puesto que la expectativa era entrevistar a los que más que se pudiera, sin embargo, solo pude concretar el encuentro con dos de ellos, por motivos laborales o porque no vivían en la casa y era más difícil quedar con ellos.

En tres de las familias entrevistadas (F1, F3, F7) la implicación del padre en la crianza y educación de los hijos/as es limitada. En la familia número 7 esta más preservada la función económica, pero en las familias 1 y 3, esta función no es satisfecha plenamente por el padre, siendo necesario que las madres trabajen número 6, la implicación del padre se da básicamente con sus hijos biológicos y los hijos mayores los cría y educa la madre, casi de manera autónoma.

En estos casos, las madres parecen ser las únicas responsables de lo que acontece con sus hijos/as, lo que sumado al hecho de tener que cumplir con horarios laborales extenuantes, y los quehaceres domésticos se traduce en dolencias físicas y psicológicas. Máxime si tenemos en cuenta que las redes sociales con que cuentan se han debilitado. La implicación del padre se muestra entonces fundamental en el proceso de inserción y adaptación de la familia, especialmente en familias numerosas y en aquellas que tienen niños en la temprana infancia.

Hay casos incluso en que el padre no sólo no asume el rol que le corresponde, sino que se convierte en un “hijo” más para la madre. Es como si la mujer tuviese que hacerse cargo de él, de su comportamiento, de que consiga trabajo, de que no se meta en problemas además de tener que atenderle cuando llega a la casa, cuando ella igualmente llega cansada de trabajar.

A este respecto la madre de la familia número 1, nos relata como aunque su marido llegue a la casa, en horas de la tarde, éste no se preocupa por controlar lo que hacen sus hijos/as o por acompañarlos en la realización de los deberes. El espera que sea ella quien ponga orden en la casa. Igualmente, nos habla sobre su poca implicación y apoyo cuando sus hijos/as hacen algo negativo y requieren ser sancionados. Al parecer, el prefiere no inmiscuirse puesto que la única manera que conoce de sancionar es el castigo físico.

En las familias 1 y 3, que es donde encontramos la menor implicación de los padres, puede observarse que hay una relación de continuidad con lo que ocurría en la sociedad de origen. Ya desde ese momento las madres les cuestionaban el dejar sus funciones de tipo económico y la no implicación en el cuidado y atención de sus hijos/as. Asimismo cuando las madres decidieron emigrar estos padres no asumieron ninguna función en los cuidados, protección y normalización de los hijos/as. Como anotábamos previamente las funciones ligadas a la crianza y educación de los menores, están asociadas al género femenino, y los padres por tanto no se sienten implicados a este respecto. El contacto con los patrones observados en el nuevo entorno tampoco parece incidir en un replanteamiento de la definición de roles de género al interior de la familia.

En otras 3 familias entrevistadas (F4, F8, F9) observamos que se trata de una nueva unión de la madre, y que el papel que cumple su compañero tiene un patrón similar: hay una tendencia a quererse implicar en la crianza y educación de los hijos/as, aunque no sean sus progenitores, si los chicos/as están en la adolescencia o preadolescencia procuran tener una relación más de amistad, que de autoridad o control, pero cuando estos son menores, pueden adoptar más el rol de autoridad. Ellas refieren contar con sus compañeros, en las diferentes rutinas y quehaceres de la casa, y manifiestan satisfacción con la implicación de éstos.

En los tres padres restantes (F2, F5, F10), dos de los cuales participaron en la entrevista, se observa que hay una implicación importante. Ellos colaboran a sus hijos/as en los deberes, están pendientes de las salidas y permisos, les hablan, aconsejan y sancionan cuando incurren en comportamientos no deseados. Según las madres y ellos mismos tienen una relación tanto de cercanía afectiva como de normatividad con sus hijos/as.

En cuanto a la participación de los padres en la escuela o instituto de sus hijos/as, en la casi totalidad de las familias entrevistadas, el padre o compañero no participa directamente, asumiendo las madres este papel. El padre de la familia número 5 parece ser el más implicado y eventualmente el padre de la familia número 7, cuando la madre no puede asistir por motivos de trabajo.

Respecto a padres poco implicados, la madre de la familia 1 nos dice:

***Blanca. Ecuador
Llegó hace 6 años a Barcelona***

[¿Cuál es el papel del papá en la casa?] Normalmente no cuento con él para hablar entre los dos, que el ponga de su parte y hablemos con los muchachos para cada uno poner de su parte y él no. Por lo menos le he pedido que si algo está mal, que me ayude a solucionarlo, he querido que sea un hombre neutral, que me ayude, que me apoye, que el hable sobre lo que está fallando, pero no...

Ahora que él está trabajando por fuera de Barcelona me gustaría que me ayudara llamando por teléfono para controlar, pero no, yo soy la única responsable y no puedo tener en la espalda tantas responsabilidades, ya no avanzo. Y que el venga el fin de semana y yo espero que el hable y que converse con los muchachos, no tanto que les pegue y les golpee, pero nada, dice que les hablará, bla, bla, bla, pero nada.

Respecto a la implicación de los padres, la madre de la familia 2 nos dice:

***Lucía. Ecuador
Llegó hace 4 años a Barcelona***

[¿Tienes alguna inquietud o temor respecto al comportamiento de tus hijos en la calle?] Bueno en el caso de mi hijo, mira, mi marido es un hombre que lee mucho y él le aconseja y le dice las cosas tal como son y le pone en la mesa: "Mira si tú quieres esto pues es tu problema, pero te pasara esto, yo no te puedo decir: ¡no hagas!, porque yo no fui un santo, yo también fui joven, pero estuve equivocado y a mi nadie me dijo, mi padre ya no estuvo y no me corrigió. Pero él dice ahora tienes la ventaja de que me tienes a mi y yo te digo" y en ese aspecto mi hijo es un chico hasta ahora, que sale, pero que no se ha metido por decirte, en drogas o a fumar, a pesar de que sus amigos ya fuman, me dice: "Mamí, no, es que estoy en la casa y me aburro" y se va a jugar básquet pero hay muchachos y muchachas que si, ya con 12 o 13 años andan fumando, tú las ven fumando tabaco a las muchachitas en la calle, uff... Bueno no les hemos ocultado en esta cuestión ni mi marido ni yo de drogas, se les habla en la cuestión sexual igual, hay que hablarles a los hijos, está la televisión, si tú les estás tapando por un lado, está la televisión, lo tienen todo, no es como allá [Ecuador] que estamos un poco, un poco más tapados...

Los entrevistados externos 3 y 12, que pertenecen al ámbito escolar, nos relatan su percepción sobre los roles que desempeñan padres y madres de familias inmigradas de Latinoamérica:

[Observo que] Las mamás están haciendo un esfuerzo tremendo porque trabajan muchísimo, se ocupan de la casa, se ocupan de los niños, ya no pueden casi dar más, pero quizás algunos papás, quizás a nivel cultural, o no sabemos tampoco mucho, ¿no?, pero creen que su papel no es el de acompañar, educar, sino que están como un poco distanciados, esto si que lo hemos notado, aquí quizás el nivel de pareja, de familias, más evolucionadas al menos a nivel de Cataluña es más de hacer un papel de pareja, de igualdad respecto a los críos, quizás el padre un poco más autoritario quizás que la mamá, pero más de hacer una pareja, de ponerse de acuerdo, de educar entre los dos y quizás en las familias latinoamericanas pensamos que todo recae más en la madre, eso si lo hemos notado, aquí los padres casi no viene ninguno, quizás a recogerlos un día, pero cuando hay una reunión, una entrevista recae mucho en la madre... (Entrevistada externa 3)

Y el entrevistado número 12 nos dice:

(...) Luego el gran reto es con las familias, que ves que vienen aquí, yo es lo que veo, eh, unos padres que trabajan 10 y 12 horas diarias en condiciones a veces no las mejores y ves que luego nosotros les exigimos que los niños. Y luego otra cosa que he visto también en estas poblaciones es que el padre participa poco, el padre viene poco, excepto contadas ocasiones que viene a una entrevista, la que siempre viene es la madre, y eso también es un nuevo reto (...) Aquí los niños (de familias inmigradas) hablan poco de la figura del padre, siempre es todo vía madre, incluso las reuniones aparecen siempre más madres, que también se da con las familias de aquí, pero es un poco más ausente el padre (en las familias inmigradas) y eso luego te da que pensar en otras cosas, el tipo de relación que establecen con ellos, solo hablan del padre cuando hablan del fútbol, de deporte, eso si, pero lo otro es mucho vía madre...

c) Prácticas de normalización

Otro aspecto fundamental incluido en el currículo educativo de la familia, es la manera cómo las figuras parentales sancionan a sus hijos/as cuando se han comportado en contravía de las metas educativas y valores familiares. Las prácticas más nombradas son: quitar privilegios, regañar y repetir las cosas y amenazar y castigar físicamente.

La práctica más corriente según lo que nos expresaron los participantes es la de quitar privilegios. No salir a la calle, no ver televisión, no poder jugar a *la play* son sanciones utilizadas frecuentemente ante comportamientos de sus hijos/as relacionados con la escuela (llevar notas, ser citados por los profesores, perder asignaturas o incluso el año

escolar). En general las sanciones suelen durar unos días, aunque en algunos casos, depende de la situación, puede extenderse el tiempo de la sanción. Esta manera de sancionar encaja con la práctica de la sociedad mayoritaria, que se corresponde con modelos de parentalidad de talante moderno.

Otra práctica que los progenitores utilizan es la de regañar y repetirles las cosas. Esto pese a que consideran que no tiene un efecto duradero, puesto que sus hijos/as continúan haciendo la conducta no deseada. Esta es una manera muy utilizada para que estos/as asuman los oficios de la casa y sus responsabilidades escolares.

En cuanto a la amenaza y al castigo físico, es una práctica que aunque esté presente, los/as participantes intentan evitar. Dentro de lo que es la concepción de niño/a que los progenitores van incorporando, la necesidad de protección y la vulnerabilidad de éste/a empieza a ocupar un lugar importante. Si bien, como lo dijimos antes, ellos/as muestran desacuerdo por el lugar de “*rey de la casa*”⁵⁷ que perciben que tiene el niño/a en la sociedad de destino, van mostrando un grado de cercanía con ideas de protección hacia los menores y la evitación del castigo físico, por el daño que este puede causar y por las prohibiciones y leyes que hay en el nuevo entorno. Hemos podido observar que cuando las familias inmigradas llevan más tiempo en el país de destino y la inserción se da en mejores condiciones, esta es una práctica que se va modificando hasta casi desaparecer.

No obstante, en momentos puntuales pueden recurrir al castigo físico, principalmente cuando perciben que sus hijos/as se están saliendo de su control. El que éstos/as se estén iniciando en el consumo de cigarrillo, el que sus hijas salgan solas sin decir a dónde van o tarden en llegar a la casa, el que les repliquen o les levanten la voz y las peleas y discusiones entre hermanos, pueden ser los aspectos más susceptibles de ser castigados físicamente.

⁵⁷ Este es el título de una exposición en la Virreina, sala de exposiciones de la ciudad de Barcelona, que se realizó desde el mes de mayo hasta el mes de septiembre del 2007. Exposición que mostraba, desde una perspectiva histórica y cultural, que nuestra idea actual de la infancia es el producto de una continua construcción simbólica, que trasciende la definición natural o biológica de los niños. Desde la modernidad, asistimos en Occidente, a un lugar inédito en la construcción de la infancia, lugar acompañado de una nueva sensibilidad hacia la condición infantil. Paulatinamente, la infancia se ha convertido en una nueva categoría social, en la cual se centran los mayores esfuerzos de la sociedad (familia, escuela, demás instituciones). Un recorrido histórico de este tema lo encontramos en Aries (1987).

Igualmente el recurrir al castigo físico puede ser una manera extrema en que las madres intentan retomar el control de sus hijos/as, control que perdieron debido a una larga separación y al que estos/as no contaran en la sociedad de origen con un entorno que les acogiera afectiva y normativamente. Esto lo pudimos observar en la madre de la familia número 1 con sus hijas mayores (que llegaron de 14 y 15 años) y en la madre de la familia número 8, con su hija adolescente de 14 años. A este respecto es de anotar que la madre de la familia 1 con sus hijos menores utiliza otro tipo de formas de sanción, como quitarles privilegios y el regaño. Aunque ocasionalmente puede darles “*un cachete*”, esto cada vez es menos frecuente, según lo que pudimos observar en el trabajo etnográfico.

Aunque los participantes pueden expresar que la potestad de sus hijos/as la tienen ellos como progenitores y que los tratan y educan de acuerdo con sus normas, sin que el Estado español interfiera, lo que pudimos observar es que las madres paulatinamente van evitando el castigo físico. Por un lado, porque encuentran otras maneras de sancionar a sus hijos/as y por otro, porque sus mismos hijos/as les hablan de sus derechos y de lo que pueden hacer en caso de que se les sancione físicamente.

De acuerdo con el relato de las madres entrevistadas, algunos padres continúan con prácticas, que ellas incluso llegan a calificar de mal tratantes y con las cuales están en abierto desacuerdo. Conductas como insultos que denigran al niño/a, cachetadas y golpes, son maneras que las madres no aceptan y en las que tienden a mediar para defender a sus hijos/a, mostrándose una discrepancia entre las prácticas de normalización de las figuras parentales.

En cuanto a las amenazas, les pueden decir a sus hijos/as que les castigaran con el cinturón si no realizan determinadas cosas -oficios o cuestiones de aseo personal-. No obstante, actualmente, por estos motivos casi no les suelen castigar físicamente. Algunas madres y padres expresan que durante la infancia vivieron castigos severos de parte de sus propios progenitores, lo cual han querido evitar con sus hijos/as.

Blanca, Ecuador
Llegó hace 6 años a Barcelona

[¿Cómo les sancionas cuando actúan de una manera que no estás de acuerdo?] No ver tele una semana, o no dejarlos salir al parque porque se que es lo que más les gusta, no me gustaría castigarlos pero se que si les quito una semana la tele, o que les digo esta semana no salen, veo que como que cambian, porque por ver la tele son capaces de hacer lo que sea, y esas pequeñas cosas que yo les quito, que para mí no tienen importancia, veo que para ellos significan mucho. Me gustaría que supieran que yo lo hago es por el bien de ellos, o sea no quiero ni pretendo como en los tiempos de antes, que si cometían una falta, con el palo, o con la correa, o a golpes, quiero las cosas es hablando, dialogando...

Teresa, Ecuador
Llegó hace 7 años a Barcelona

(...)Mira ya te digo, como yo no he estado mucho tiempo con ellos, a lo mejor en un principio fui como muy permisiva, pero poco a poco todo tiene su límite. A Amanda (hija de 14 años) no la he castigado nunca en mi vida, estuve 7 años con ella, también es que era una niña muy dulce, como niña era linda, no te puedo decir lo mismo del segundo, el era un animal, desde que empezó a caminar, era bruto, ¿no? Pero la A. no, y claro, al verla, y notarle un cambio tan brusco, yo no había tenido necesidad de castigarle jamás, y ahora no hace mucho le metí dos correazos.

[¿Por qué la castigaste?] Porque es muy gritona, ella grita, a veces te dice cosas, no me acuerdo porque era que la castigue esta vez, no me acuerdo, pero estaba tan harta que cogí la correa y le metí dos correazos. A Miguel (hijo 12 años) y al menor les he dado también aquí, pero es que también te colman, a ver no es que les de correazos de dejarles marcas, a ver mis correazos, como dice el L. (pareja) "que les van a doler", pero a ellos no les gusta, entonces ahora tienen miedo, cuando yo les digo: la correa, allí se quedan, lo que yo me doy cuenta que soy muy, como me dicen ellos, aburrida, gritona, ¿no?...

*Normalmente, **no les suelo pegar casi nunca, porque me duele más a mí que a ellos**, como les digo yo a ellos, pero a veces hay que hacerlo aunque me manden a la Guardia Urbana. Yo les digo a ellos; "y ustedes deben darse cuenta que para que yo les levante la mano es porque estoy harta, estoy cansada". Entonces eso no deben lograr ustedes, no deben lograr que yo me canse, algunas veces yo soy mas tolerable, otras veces menos, depende de como esté, pero por ejemplo la otra vez la A. me estaba, "y usted por que, por que me..." se me enfrenta y el M. me decía: "mami, tranquilita, tranquilita, vera que usted no puede hacer fuerza, el bebé, vera mami, vera" y entonces el uno, el otro y la otra que es más encrespada y a ver, después ya pasa, y ella toma conciencia, son momentos...*

Respecto a estas prácticas los/as adolescentes entrevistados nos hablan principalmente de la perdida de privilegios, de que les regañen y repitan las cosas, y de que razonen con

ellos/as, práctica que veremos mas adelante. En cuanto al castigo físico esto es poco nombrado durante las entrevistas y cuando lo refieren, consideran que ha sido suave y sin un estado de ira por parte de sus madres y padres.

Lorena de 14 años y Rosa de 15 años, hijas de la familia número 5, nos dicen al respecto durante la entrevista que se hizo conjuntamente:

Entrevistadora: - ¿Cómo las sancionan normalmente los papás cuando ustedes hacen algo que no deben?

Lorena: - Nos regañan o de vez en cuando nos pegan y así, pero más nos regañan, nos empiezan a cantaletear y a decir; "no sé que, no sé que mas", y ya eso es todo lo que nos hacen.

E- Cuéntenme una situación por la que las hayan regañado...

L- ...Por los platos, que si una no deja la cocina limpia y la otra igual lo mismo, que si una se acuesta y deja los platos sucios también...

R- También porque ella (Lorena) es como muy liberal, como muy grosera, entonces ella me falta al respeto a mí. Yo le digo que me respete y no me respeta, por eso fue el otro día que mi papá me pego, porque yo le quería pegar a ella, pero ella me dio un golpe más duro entonces mi papá nos pego a las dos...

L- Si, es que ella siempre le dice a mi papá y mi papá nos pega a las dos por culpa de ella. Yo a la única que no respeto en la casa es a ella, porque es que no sé, desde pequeñas, ella me pega a mí, yo le pego a ella. Yo no sé...

d) Prácticas en ruptura con las que fueron criados/as

De acuerdo con lo que hemos venido describiendo, ante el influjo del nuevo entorno, las prácticas familiares se muestran más susceptibles de modificarse, que los valores y las concepciones del desarrollo. Como hemos visto la socialización de los niños/as y adolescentes de estas familias se basa en el seguimiento de unos valores y concepciones que se consideran nucleares. En contraste podemos ver como se potencian prácticas para normalizar a sus hijos/as, que van en contravía de formas autoritarias como el castigo físico y los insultos, muy comunes en las propias experiencias de socialización.

En esta misma línea, el acercarse y razonar con los hijos/as es una práctica que consideramos que cada vez más va tomando importancia en el seno de las familias

entrevistadas -aparece vinculada con 23 citas- y que muestra una clara ruptura con aquellas prácticas con las que fueron criados los padres/madres.

Los participantes adultos utilizan el razonamiento con sus hijos/as para convencerles de realizar una acción que consideran positiva o persuadirles de realizar comportamientos que consideran negativos. Pueden sustentarse en que la prohibición por sí misma no consigue evitar el comportamiento negativo, sino por el contrario incentivarlo, por lo que tratan de propiciar un entendimiento sobre las razones que existen para evitar comportamientos que les pueden perjudicar.

Esta pauta aparece más asociada con sociedades modernas, en las cuales se trata de generar más el auto-control y la comprensión de las consecuencias negativas de las acciones, que el guiarse por el temor y la prohibición, que rige en sociedades de tipo tradicional. Incluso se observa que estas familias (F2, F4, F7, F9) se dirigen hacia un estilo más democrático de las relaciones, en las cuales exista la posibilidad de que sus hijos/as participen en la toma de decisiones y en una negociación entre padres e hijos/as sobre diferentes aspectos del desarrollo de estos/as.

Esta práctica es considerada por estos padres, como la mejor estrategia para preparar a sus hijos/as para afrontar las situaciones que plantea la sociedad de consumo y el mundo globalizado. Las madres y padres hablan del fenómeno de las drogas, la precocidad en el inicio de la sexualidad y de la influencia del acceso al mundo del entretenimiento (videojuegos, Internet).

Esta práctica también implica un mayor grado de confianza y acercamiento en la relación padres e hijos. La expectativa es que sus hijos e hijas no tengan miedo de contarles las cosas y que exista comprensión entre ambos. Consideran que las cosas se logran más con amor y paciencia que con autoritarismo y miedo, aunque en algunos momentos también se les pueda dar una nalgada. Esta práctica aparece como una flexibilización respecto a las pautas con que fueron criados los progenitores.

Carlos. Ecuador
Llegó hace 6 años a Barcelona

[¿Temores en relación con la educación de sus hijos?] ¿Qué se le puede prohibir?, si tú quieres fumar, yo sé que te agarras y fumas, lo único que te digo es que hagas las cosas con responsabilidad, que a mi no me estás mintiendo, ni a tu madre, el problema es tuyo, ya está, es una cuestión normal, digo yo.

[...Ahora que viajaron al Ecuador ¿Cómo está la situación?, ¿Cómo vieron las cosas a este respecto?] Si, es menos, pero está globalizado; la televisión, las novelas, Internet, no hay ningún problema de eso. Yo me acuerdo en el tiempo en que yo me fui a estudiar en la universidad, en 1977, todavía existía el telégrafo. Yo me acuerdo que yo le mandaba telegramas a mi mamá por el día de la madre y que las cartas llegaban a los 15 días, entonces ahora es tan fácil con Internet, las llamadas, el móvil. Todo el mundo sabe las cosas, lo mismo en cuestiones buenas y malas, entonces no se les puede tapar, es como querer tapar el sol con un dedo, querer decir no hagas esto, no, entonces es hacerles entender que no es el camino correcto, nada más.

[Ustedes han ido construyendo su manera de ser padres ¿Con qué bases? ¿Qué resaltarían?] Lo que pasa es que nosotros venimos de, como le digo: "En los hijos se les ve a los padres", entonces con el vecino somos diametralmente opuestos, por A o B circunstancias. Hasta cierto punto nuestros padres eran un poco más rígidos, si decían: "¡No!", lo que dijeran y eso había que respetarlo y a veces pienso que de una forma autoritaria y errada muchas veces. Lo que no ocurre en mi caso que puedo aceptar que si me he equivocado con mis hijos, les digo: "Perdóname hijo", mientras antes el padre podía pegar una paliza y estar equivocado y decía: "Pues te doy una adelantada",

Porque los padres eran así, pero hoy nosotros tenemos como le decía, tenemos que tener la capacidad básica de reflexionar ¿Qué hacemos con los hijos y por qué lo tenemos que hacer? Y no es cuestión de malcriarles, consintiéndoles todo lo que quieran o todo lo que necesitan porque no les estamos haciendo ningún bien a los hijos, porque así estamos criando niños egoístas, cómodos, que yo le digo a mi hijo: "Ten por seguro de que yo no me voy a matar para dejarte casas, ni coches ni nada, yo me mataré para que vayas a la mejor universidad, para dejarte la educación y con tus manos, con tu trabajo puedes conseguir la casa y el coche que quieras, para que tengas la casa que desees, porque si yo te dejo un bien material y no estás preparado para eso y lo vendes, el dinero se tira y las cosas materiales se acaban y lo que no te pueden quitar es lo que tienes acá (se toca la cabeza), lo que sabes, tienes que tener un oficio, tienes que tener una profesión y ser auto-suficiente para ti mismo".

Lo que uno puede hacer es abrirles los ojos, no se les puede obligar, nunca se les puede obligar, ni antes, ni ahora ni después, simplemente con los hijos lo que se debe tener es una relación de amistad, de complicidad, de conversación, lo que se le puede decir a un amigo, esto y lo otro (...)

En cuanto a los hijos e hijas adolescentes, estos pueden resaltar como algo positivo el que sus padres les hablen y razonen con ellos, así como la confianza existente en la relación.

Algunos pueden ver dichos comportamientos como parte de un cambio ocurrido en las relaciones en el nuevo entorno.

Sebastián, 15 años. Colombia. Llegó hace 6 años a Barcelona

*[A ver, ¿y cómo te sanciona tu madre cuando no haces lo que tienes que hacer?] Ahora, nada, bueno, si (risas), me habla y eso me gusta, porque yo la escucho muy bien y entonces pienso, **ella es una persona que sabe expresarse muy bien, con el tono adecuado, entonces ya entiendo...y normalmente le hago caso...***

[¿Tú recuerdas algo que tu madre te recalque y que debes hacer?] La cama...

*[Y sobre otras cosas, por ejemplo las amistades, ¿qué te dice?] Hay veces nos hemos sentado a hablar, pero eso hace tiempo, nos sentábamos hablar una horita o dos sobre las amistades. Y que no hay que buscarse personas así malas o por ejemplo a mi hermana le decía que no se fuera a buscar un novio que fuera así o andará con malas compañías, que le gustara el alcohol o que le gustara el cigarrillo por ejemplo, porque esas son personas que no cambian o que si algún día un novio la tratará mal, ya cortara con él, porque si la trata mal una vez la van a seguir tratando mal. Si, cosas así, **mi mamá es una persona que sabe mucho porque ha tenido algunos errores y ha aprendido mucho.***

5. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

5.1 CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

- Consideramos que la metodología utilizada nos permitió dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación planteados, e incluso trascender las expectativas que teníamos al mostrar la relevancia de elementos contextuales como el proyecto migratorio, las redes sociales y la relación entre establecidos y “recién llegados”, para entender los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias inmigradas. Pudimos constatar que en estos procesos, tal como lo plantean Reese, 2002 y Rogoff, 2003, intervienen elementos tanto ecológicos como culturales -metas, valores, pautas-. Interrelaciones que presentamos a lo largo de los análisis de resultados y de las conclusiones generales.
- Pretendemos con este estudio aportar un conjunto de resultados y conclusiones fiables en torno a la problemática de investigación. Para ello, procuramos que la información obtenida recogiera distintos puntos de vista sobre la temática –a partir de la participación de tres tipologías de entrevistados: padres/madres, adolescentes y agentes externos, así como de la utilización de distintas técnicas de recolección de la información-. Igualmente fue importante trabajar con una herramienta como el ATLAS.ti que nos permitió la sistematización de la información y un análisis cualitativo de los datos obtenidos.
- Aún así, es importante tener en cuenta que los resultados y conclusiones de la investigación, no pretenden ser generalizaciones en cuanto a los procesos de socialización del colectivo de origen latinoamericano en Barcelona. No solamente por las diferencias atribuibles a factores como el país de origen, la procedencia rural o urbana, la clase socio-cultural, los proyectos migratorios particulares, sino también por las características de la metodología utilizada. Básicamente lo que pretendemos es subrayar los procesos comunes y divergentes de re-organización que se dan al interior de un grupo de 10 familias procedentes de Latinoamérica, en cuanto a sus valores,

concepciones y prácticas educativas de cara a su inserción al nuevo entorno. Particularmente nos propusimos con este estudio, por un lado, dar cuenta de cuáles eran los temas que los adultos de la familia priorizaban en los procesos de inserción y de socialización de sus hijos/as en la nueva sociedad. Y por el otro lado, de cómo sus hijos/as se planteaban la educación que estaban recibiendo de sus progenitores y de los contextos en que estaban inscritos en la sociedad de destino.

Estas dos perspectivas complementadas por la visión de 15 agentes externos que les han acompañado en sus procesos de inserción, y que por tanto se constituyen en testigos privilegiados de las reacomodaciones que se dan en los diferentes miembros de la familia y de los que se efectúan en las distintas instituciones de la sociedad de destino, con el objeto de favorecer la adaptación de estas familias.

- Para concluir este aparte, queremos resaltar la importancia que tiene para la persona inmigrada, articular una narrativa en torno a lo que ha sido el proceso migratorio y por tanto los retos y vicisitudes que éste comporta. Observamos que la posibilidad de que emerja una construcción narrativa, en un ambiente distendido, permite una organización de la experiencia, poner en palabras muchos afectos que son complejos y contradictorios, así como introducir explicaciones, valoraciones y posturas. Lo cual de acuerdo con autores de diferentes corrientes teóricas de la psicología (Bruner & Weisser, 1991; Bruner, 1998; Falicov, 1998) favorece el sentimiento de coherencia, continuidad y seguridad de la identidad.

Consideramos por tanto que la posibilidad de construir una narrativa y de reafirmarse en su identidad, tiene un valor en sí mismo para las personas inmigradas, especialmente si tenemos en cuenta que su seguridad personal e identidad se han visto minadas por el desarraigo que implica la migración y por las condiciones adversas en las que se encuentra la mayoría de ellos/as en la fase de asentamiento. Fundamentalmente, por la separación de sus seres queridos y por las situaciones de discriminación y racismo a las que se pueden ver sometidos.

5.2 CONCLUSIONES GENERALES

- Pretender que las familias inmigradas hagan el *tránsito* de un entorno eco-cultural a otro, de una manera fácil y lineal, como podría verse desde una perspectiva asimilacionista, es una idea sin fundamento. De hecho, la familia como grupo y cada uno de sus miembros intenta incorporar los valores, concepciones y prácticas del nuevo entorno, sin perder los vínculos y referentes culturales de sus países de origen. Y esto, como pudimos observar en las familias participantes en este estudio, constituye un proceso lento, complejo y no exento de tensiones.

Para dar cuenta de este *tránsito*, proponemos cuatro sub-apartados:

1. Tensiones entre continuidad y cambio cultural

En cuanto a la continuidad y cambio cultural, los padres y madres entrevistados procuran por un lado mantener en la educación de sus hijos/as valores asociados a las sociedades de origen -la familia, el estudio, la obediencia a los mayores y el respeto a Dios-, y por el otro; incorporar concepciones del desarrollo y prácticas educativas vinculadas con la sociedad de destino.

En este sentido, los padres y madres no realizan una asimilación lineal de los valores encontrados en la sociedad de destino, ni una sustitución del bagaje socio-cultural que traen de sus países de origen. Lo que observamos, es que efectúan unos análisis críticos de la sociedad a la que llegan, resistiéndose⁵⁸ por un lado a aquellas pautas que no les parecen convenientes y replanteándose otras que asumen como favorables.

⁵⁸ Esta resistencia a abandonar los valores que consideran claves en la educación de sus hijos/as, es resaltada en otras investigaciones realizadas con familias de origen latinoamericano en Estados Unidos (Delgado-Gaitan, 1994; Falicov, 1998; Reese, 2002; Rodríguez, 2005; Suárez-Orozco C & Suárez-Orozco M., 2003).

Los padres y madres quieren que sus hijos/as aprovechen las oportunidades escolares que ofrece la sociedad española. Además están dispuestos a incorporar algunas prácticas educativas y a re-plantearse ciertas concepciones. Pero al mismo tiempo quisieran que el contacto que sus hijos/as tienen con el nuevo entorno, no los cambie en sus formas de relación y en los valores que ellos les han inculcado.

En el caso de los/as adolescentes se observa una cierta continuidad con valores que sus figuras parentales consideran importantes –el ser educados, respetuosos, el apoyo y consideración con los miembros de la familia-. Aún así, su escala valorativa se va ajustando a lo que observan en el nuevo entorno. Es decir, aunque estos/as critican las actitudes de irrespeto que observan de los jóvenes hacia los mayores en la sociedad de destino, empiezan a utilizar la replica y confrontación con los adultos, cuando algo no les parece justo o como una manera de hacer valer sus derechos. Igualmente van incorporando en sus metas a corto plazo, valores como la independencia económica y la capacidad de elegir sobre asuntos que les atañen: amigos/as, estudios, trabajo.

Esto genera discrepancias⁵⁹ entre padres e hijos/as, especialmente cuando no hay la posibilidad de negociar o de flexibilizar algunas concepciones y prácticas parentales, puesto que estas transformaciones o cambios son interpretados por sus progenitores como una adhesión a los valores de la nueva sociedad, en detrimento de los valores familiares con que pretenden criarles.

En cuanto a las pautas del nuevo entorno, a las que se resisten, se observa una fuerte crítica de todos los miembros adultos de la familia, hacia la preponderancia que tienen los derechos del niño/a frente a la autoridad de las figuras parentales y la pérdida de jerarquía en las relaciones adulto-adolescente. También critican la permisividad en

⁵⁹ En las discrepancias que pueden existir entre las figuras parentales y sus hijos/as y entre éstas y la sociedad de destino, lo que observamos es la tensión entre valores individualistas y colectivistas, muy en la línea de lo propuesto por Greenfield & Cocking, 1994 y Greenfield, P.M., Raeff, C., Quiroz, B., 1995.

cuanto al consumo de cigarrillo y drogas y lo que definen como “libertinaje” sexual, especialmente en lo que atañe a las chicas adolescentes⁶⁰.

Respecto a las posibilidades de cambio cultural, podemos citar la incorporación de algunas prácticas relacionadas con la normalización de sus hijos/as y con las concepciones de niño/a, género y autoridad. Respecto a las prácticas, observamos formas de normalización y socialización que encajan en gran medida con estilos modernos de parentalidad, en este caso del grupo mayoritario de la sociedad de destino. Una de ellas, es la de quitar privilegios a sus hijos/as como forma de sanción, que puede sustituir al castigo físico u otro tipo de formas coercitivas. Otra práctica que se va incorporando en el repertorio parental, es la utilización del razonamiento, la negociación entre puntos de vista y la reflexión conjunta como estrategia educativa.

Estas prácticas sugieren una transformación en la concepción de niño/a o adolescente que tienen las figuras parentales. Ya que de tener un lugar en la familia, más de acatamiento de la autoridad de los adultos, y con una mínima posibilidad de tomar decisiones hasta la mayoría de edad, se le empieza a asumir como un interlocutor, con el cual se puede razonar y al cual se le han de consultar sus sentimientos y punto de vista respecto a las decisiones que le atañen.

En relación con la educación de sus hijos/as, de acuerdo al género, observamos este doble aspecto de continuidad y cambio. De un lado, observamos que las madres y padres entrevistados pretenden una educación más igualitaria, lo cual se traduce en unas expectativas similares respecto a la escolaridad de sus hijos e hijas. Igualmente en cuanto a las responsabilidades de la casa –cuidar hermanos menores, oficios de la casa-, las madres intentan que se hagan equitativamente entre sus hijos, independientemente del género de cada uno.

⁶⁰ Hemos de anotar, que en la crítica respecto a la pérdida de autoridad y jerarquía en las relaciones con los adolescentes, muestran coincidencia con la que efectúan algunos sectores de la sociedad de destino.

Mientras que de otro lado, observamos que el control de las salidas, la elección de amistades –tanto del mismo sexo, como del otro-, y la injerencia que tienen las figuras parentales en las decisiones de sus hijas adolescentes respecto a su vida sexual y futuro laboral, difieren de aquellas exigencias que se plantean a los hijos varones. Con estos, hay un control de las amistades y en torno a su futuro académico y laboral, pero no con la misma exigencia como se hace con las hijas.

La percepción de las adolescentes a este respecto, es que existen diferencias marcadas entre su socialización y la de sus hermanos, afirmando que a ellas les corresponden más responsabilidades en los oficios de la casa y en el cuidado de sus hermanos así como mayores restricciones en las salidas y capacidad de decisión, por el hecho de ser mujeres.

Pese a esta persistencia en los patrones educativos, observamos que la concepción de mujer se va transformando. Casi en su totalidad, las participantes adultas resaltaron el hecho de que ésta tenga voz y voto en el hogar y en la sociedad, e igualdad de oportunidades en cuanto a los estudios y el trabajo. Las entrevistadas expresaron desacuerdo por el lugar que tiene la mujer en sus países de origen, y con aquellas estructuras patriarcales presentes en sus propias familias, que coartaron el desarrollo tanto de sus propias madres como de sí mismas. En este sentido, la decisión de emigrar y el papel que cumplen las mujeres en el proyecto migratorio es de resaltar, ya que constituye un indicio para sustentar estos cambios de concepción sobre los roles de género.

Asímismo, las entrevistadas coinciden en que si bien es cierto que desde los países de origen, ya habían empezado el camino hacia una emancipación como mujeres, las condiciones que observan en el país de destino en torno al papel de la mujer, les han permitido afianzarse un poco más en su postura. El hecho de que en el nuevo entorno existan lugares a donde pueden acudir para reclamar sus derechos y exista un medio favorable para la reivindicación de estos, es resaltado como un aspecto positivo.

Como toda transformación, este cambio de concepción no está exento de tensiones, pudiendo en algunos casos generar rupturas de pareja o situaciones continuas de conflicto. Algunas de las participantes, sin embargo, han establecido una nueva relación de pareja en la sociedad de destino, la cual describen en términos más favorables en cuanto al apoyo emocional mutuo y a la distribución de las tareas de la casa y la crianza de los hijos/as.

2. La escolaridad, el aprendizaje del catalán y la escuela como herramientas de inclusión y movilidad social.

Lo que pudimos observar de acuerdo con los entrevistados adultos, es que el estudio y el aprendizaje del catalán constituyen herramientas de movilidad social. El valor que tienen estos dos aspectos es de tipo instrumental, es decir; son un medio para un fin. En este sentido, animan a sus hijos/as a que aprendan la lengua catalana, pues consideran que es la mejor forma de lograr buenos empleos cuando crezcan.

Respecto a los estudios, se observa que las figuras parentales se preocupan porque sus hijos/as asistan a la escuela/instituto, respeten a los profesores, obtengan las becas o ayudas de libros y comedor y tengan un buen rendimiento académico y comportamiento en la escuela/instituto.

En cuanto a la escuela, ésta es resaltada como un lugar donde las madres son escuchadas en sus preocupaciones e intereses; donde son informadas respecto a los servicios y recursos de la zona y donde pueden ir re-construyendo las redes sociales debilitadas. Respecto a sus hijos/as, es resaltado el papel que éstas han tenido en el proceso de acogida, acompañamiento y adaptación.

Los adolescentes entrevistados también mencionan el papel de la escuela en su adaptación, especialmente lo referente a la acogida y acompañamiento de sus profesores y compañeros/as. Es resaltada como muy positiva la presencia en las escuelas, de pares, que funcionan como “padrinos” y que les acompañaron afectiva, social y lingüísticamente en este proceso.

El mundo escolar entonces se muestra como un factor potente de inclusión social, especialmente cuando está conectado con el entorno comunitario⁶¹; y cuando se puede establecer una alianza con las familias. Alianza que ha de basarse en unos valores comunes y en una relación en donde se sienten escuchados y tenidos en cuenta como padres.

Es importante anotar, que esta posibilidad de crear relaciones de alianza y de confianza entre los padres y el mundo escolar, al menos en la mayor parte de las familias entrevistadas, se debilita con el paso de sus hijos/as al instituto. Esto debido a la diferencia de valores que los padres observan entre uno y otro ámbito, a la falta de escucha de sus necesidades y preocupaciones en torno a la educación de sus hijos/as y a que consideran que no existe por parte de los institutos una voluntad o acciones conducentes a integrarlos en la educación conjunta de sus hijos/as.

3. Estrategias incorporadas como formas de adaptación al nuevo entorno.

En cuanto a las dificultades que plantea el nuevo entorno –precariedad laboral, debilitamiento de las redes sociales, falta de conocimiento de los recursos y servicios de la sociedad de destino- las familias incorporan unas estrategias que les permite adaptarse al nuevo entorno. Estas son: la asignación a sus hijos/as de responsabilidades para las que no están suficientemente preparados, la posibilidad de conciliar los horarios de trabajo con la atención y cuidado de los hijos/as y la opción de que sus hijos/as asistan a actividades extraescolares.

De estas estrategias, es la primera, la que genera mayores dificultades y discrepancias con los representantes de la sociedad de destino, siendo las otras dos estrategias, consideradas como más adaptativas. Lo que pudimos observar es que el delegar responsabilidades en sus hijos/as para las que las mismas madres consideran que no están plenamente capacitados/as -desplazarse solos al colegio, ir a la casa y servirse solos la comida, estar en la casa después de la escuela sin contar con la supervisión de

⁶¹ Ya que permite a las familias la ampliación de las redes y la satisfacción de las diferentes necesidades que tienen – residenciales, tiempo libre de sus hijos/as, jurídicas, psicológicas, educativas-.

un hermano/a mayor o adulto-, aparece como una práctica que no necesariamente es una pauta cultural traída de los países de origen, o al menos no desde la edad en que se observa en destino. Esta práctica emerge por las condiciones de precariedad económica y laboral que viven⁶² y por el debilitamiento de las redes sociales⁶³.

Igualmente, los sentimientos de incompetencia y de culpabilidad que las madres nos expresaron al no poder acompañar a sus hijos/as en las rutinas cotidianas principalmente cuando son menores de 8 años, y los intentos que realizan por cambiar sus horarios de trabajo y sus empleos, para poder estar más presentes en la vida de sus hijos/as, lo que constituye también una estrategia, nos hacen pensar que dicha práctica está en contravía de lo que ellas consideran su rol de madres.

En este sentido, es importante tener en consideración las condiciones laborales y económicas que viven las madres, ya que si ellas no tienen control sobre sus horarios de trabajo, o trabajan demasiadas horas al día, es muy difícil que puedan estar presentes en la vida cotidiana de sus hijos/as y ayudarles a afrontar los retos que implica la adaptación al nuevo entorno, por más que este sea su deseo o meta.

Otra práctica que se va incorporando y que constituye una estrategia adaptativa, que retoma las posibilidades que brinda el nuevo entorno, es la de inscribir a sus hijos/as en actividades extraescolares –deportivas, artísticas, lúdicas, refuerzo escolar-, a las que paulatinamente le reconocen su valor formativo, más allá del valor propiamente instrumental: ser un espacio en donde sus hijos/as están siendo cuidados después de la escuela y mientras ellas trabajan.

⁶² En su artículo sobre la socialización y cambio cultural en una comunidad gitana en Barcelona, Lalueza, Crespo, Pallí y Luque (2001), proponen una distinción que nos parece pertinente para entender este punto. Los autores distinguen entre a) los elementos propios de la cultura gitana, b) elementos derivados de una cultura de la pobreza, y c) elementos provenientes del hecho de ser un grupo minoritario. Los autores ponen de manifiesto la tendencia a atribuir a la cultura gitana "elementos que, más que constitutivos de la misma, parecen propios de una situación de pobreza y marginación, compartidos por lo tanto con cualquier colectivo, independientemente de su cultura, que se encuentre postrado en dicha situación" (p. 9)

⁶³ A este respecto, hay que tener en cuenta como nos lo dicen las mismas entrevistadas, que en origen contaban con otras mujeres (parientes cercanas y vecinas) que les apoyaban en el cuidado y crianza de sus hijos/as, red y soporte con el que no cuentan en la sociedad de destino.

4. Condiciones que facilitan o no, los procesos de inclusión social de las familias inmigradas

De acuerdo con los resultados de la investigación existen diferentes elementos de la dinámica familiar y del entorno, que pueden facilitar o dificultar los procesos de inclusión de las familias inmigradas en la nueva sociedad:

Uno de los primeros elementos a tener en cuenta, es la manera cómo se ha configurado la familia transnacional. Cuando los niños/as han sido acogidos por parientes que se han hecho cargo responsable y afectuosamente de ellos/as, el tiempo de separación no se ha extendido demasiado y se ha mantenido una comunicación con la madre o padre que ha emigrado, se observan mayores posibilidades de que el re-encuentro constituya una continuidad en la vida familiar y que la adaptación en el país de destino se pueda facilitar.

Por el contrario, si los chicos/as vienen de una situación en donde no ha habido una regularidad en las pautas de crianza y la construcción de unos hábitos, no han contado con adultos referentes y existen desacuerdos marcados entre los parientes que los han acogido en origen y las madres emigrantes, estos/as presentan mayores dificultades para la adaptación en el nuevo entorno y para que se dé una continuidad en la vida familiar.

En este re-encuentro entre padres e hijos/as se mostró como un aspecto importante, el hecho de que las madres pudieran dedicarles a sus hijos/as un mayor tiempo, el cual se ve limitado por la precariedad laboral que viven la mayoría de familias inmigradas, al menos en los primeros años de asentamiento.

Un segundo elemento asociado con trayectorias más favorables de inclusión de las familias inmigradas, tiene que ver con la posibilidad de re-construcción y riqueza de las redes sociales en la sociedad de destino –parientes, escuela, amistades, asociaciones, servicios, iglesias-. Estas redes son resaltadas para aspectos como búsqueda de empleo, vivienda, información sobre diferentes servicios y recursos, soporte emocional

y apoyo en el cuidado de sus hijos/as menores. En estas redes la presencia de otras mujeres se mostró como un elemento que brindaba seguridad y confianza, para afrontar los retos que planteaba adaptarse al nuevo entorno.

Un tercer elemento que contribuye a la adaptación de la familia en la sociedad de destino, es la participación de los padres en el cuidado y crianza de los hijos/as. Frente al debilitamiento de las redes sociales con que contaba la familia y las dificultades para re-construirlas en el nuevo entorno, la implicación del padre y el apoyo a la madre en el acompañamiento de sus hijos/as juega un papel fundamental. Aún así, este es un aspecto que depende en gran medida de la manera como los varones adultos conciben su lugar dentro de la pareja y la familia. Este comportamiento paterno puede variar desde un abandono de sus responsabilidades, hasta una participación en el día al día, incluso con re-organizaciones en los horarios de trabajo para implicarse más en la educación y crianza de sus hijos/as.

Un cuarto elemento que contribuye a la adaptación de los diferentes miembros de la familia, es la posibilidad de los padres y madres inmigrados para acceder a procesos de negociación y de entendimiento mutuo con sus hijos/as adolescentes –la que se asocia en parte con el nivel socio-cultural, en el cual el factor estudios ocupa un lugar relevante-. En este sentido, la incorporación de procesos de reflexión conjunta en torno a las situaciones que viven sus hijos/as y en la manera como se comportan y han de comportarse, propicia un mejor acompañamiento del proceso de inclusión que viven estos.

5.3 RECOMENDACIONES

5.3.1 Para los diferentes servicios e instituciones de la sociedad de destino

- Como pudimos observar la transición de las familias de una sociedad a otra, difiere entre sí en función del nivel socio-cultural y estudios de los padres; de la posibilidad de re-constituir las redes sociales en destino; y de las oportunidades de conseguir empleos que puedan conciliar con la atención y acompañamiento de sus hijos/as. En este sentido, aunque para todas las familias se trata de un nuevo entorno, para algunas la inserción representa mayores retos y obstáculos que para otras. Consideramos por tanto que los programas de acogida pueden cobrar más relevancia en familias cuya transición pueda representar mayores desafíos.
- Lo que pudimos observar de acuerdo con los resultados de la investigación es que las madres entrevistadas lo que más valoran, más allá de las ayudas económicas o materiales, es la importancia de la escucha, de encontrar gente que realmente se interesa por ellas como personas. Son los vínculos que logran establecer con estas personas que les acogen, lo que permite a estas mujeres, como ellas mismas lo expresan, “sentirse como en casa”. Es decir, sentir nuevamente una pertenencia, una seguridad, que se ha debilitado con el viaje migratorio y la pérdida de referentes y significados conocidos.

A partir de este sentimiento de pertenencia, se observó que estas mujeres empezaban a re-construir las redes sociales debilitadas y una imagen positiva de sí mismas, ya que además del desarraigo que implica la migración, las participantes nos expresaron haberse visto expuestas a situaciones de discriminación y racismo por el hecho de pertenecer a un grupo minoritario, lo cual les situaba en un lugar de mayor vulnerabilidad⁶⁴.

⁶⁴ Es importante anotar que esta acogida y acompañamiento no debe confundirse con actitudes de paternalismo hacia los “recién llegados”, ni con el hecho de tratarles como si fueran “víctimas” de las circunstancias.

Por lo tanto, es importante recalcar que la acogida de los “*nouvinguts*” más que un proceso burocrático unidireccional (donde el que recibe sigue unos pasos para que quienes llegan vayan integrándose a la sociedad catalana –a veces con una visión asimilacionista del proceso-), ha de asumirse como un espacio bidireccional, de respeto y valoración de la diferencia, de intercambio y de facilitación de la re-construcción de las redes sociales.

- En cuanto al mundo escolar es importante el conocimiento y re-conocimiento que se haga de los valores, concepciones del desarrollo y prácticas en que se fundan las figuras parentales en la socialización de sus hijos/as, ya que esta es la base de una buena relación entre la familia y el mundo escolar. Pues por un lado, puede dar seguridad a los padres/madres para continuar o re-conducir sus procesos educativos en el nuevo entorno, y por el otro, poner de manifiesto en qué aspectos pueden existir discrepancias con los valores, concepciones y prácticas normativas de la sociedad de destino.
- Otra recomendación para las instituciones y asociaciones que trabajan en pro de la cohesión social y los derechos de los/as inmigrados, es continuar los esfuerzos que se vienen desarrollando en torno a la conciliación laboral, personal y familiar y a la valoración de las labores que desempeñan las mujeres inmigradas, ya que como pudimos observar en el estudio, la falta de control que estas mujeres tienen de sus horarios de trabajo, el excesivo número de horas que laboran por fuera de casa y en general las condiciones precarias que viven a este respecto, les impide acompañar a sus hijos/as en las rutinas y prácticas necesarias para garantizar su socialización e inclusión en el nuevo entorno.

5.3.2 Para las familias

- En este tránsito que vive la familia para situarse en el nuevo entorno, la posibilidad de negociación entre padres, madres e hijos/as se muestra como un elemento adaptativo importante. Se observó que padres/madres que consiguen flexibilizar algunas de sus

concepciones del desarrollo y prácticas educativas, sin sentir que estos cambios socavan los valores en que fundan la crianza de sus hijos/as, se muestran más aptos para comprenderles y acompañarles en los retos que implica la adaptación al nuevo entorno⁶⁵. Mientras que aquellos padres/madres que se aferran a los valores, concepciones y prácticas que traen de sus países de origen, sin permitir modificaciones o re-acomodaciones, ya no sólo en función del cambio de entorno, sino por el mismo crecimiento de sus hijos/as, muestran una menor comprensión de los procesos que viven estos, y mayores discrepancias con sus hijos/as.

- El que los padres y madres puedan re-constituir las redes familiares y comunitarias perdidas, a través de la creación de nuevas redes en la sociedad de destino, les puede permitir, ya no sólo afrontar lo que implica un cambio de entorno, sino las diferencias generacionales asociadas con la crianza del hijo/a adolescente en un contexto global marcado por la incertidumbre respecto al futuro, y por la influencia cada vez más marcada de los medios de comunicación y de entretenimiento. Contexto en el cual, de acuerdo con lo que plantea Mead (1971), las pautas de los padres y de los adultos ya no son suficientes para la educación de las nuevas generaciones, siendo los adolescentes los miembros más competentes para desenvolverse en las formas sociales presentes y futuras. De allí la importancia de contar con otros padres o agentes externos para intercambiar información respecto a la socialización de sus hijos/as y de escuchar y tener en cuenta el punto de vista de estos/as. En estas redes sociales, pueden ser muy importantes los grupos o soportes que puedan surgir desde las asociaciones que tienen como base a personas inmigradas⁶⁶.

⁶⁵ Lo cual puede entenderse en la línea del bi-culturalismo, que se asocia con trayectorias de inserción más positivas en familias inmigradas de diferentes orígenes, en Estados Unidos (Delgado-Gaitan, 1994; Greenfield & Cocking, 1994; Suarez-Orozco, M., Suarez-Orozco, C., 2003 y Rogoff, 2003)

⁶⁶ El estudio de Delgado-Gaitan (1994) nos muestra el empoderamiento de los padres y madres, inmigrantes de México en Estados Unidos, con la participación en un grupo llamado COPLA. El objetivo de dicho grupo consistía en facilitar la transición para las familias inmigradas en una nueva cultura, tomando como fortalezas los valores culturales y tradiciones del grupo, e incorporando en las rutinas diarias actividades con los hijos/as en edad pre-escolar, que permitieran responder a las expectativas de la escuela, pese a sus limitadas experiencias escolares.

5.3.3 Para futuras investigaciones

- Entender los retos que viven los diferentes miembros de la familia para hacer la transición que implica la migración y para moverse entre las dos sociedades –la de origen y la de destino-, requiere que los estudios tengan en cuenta los espacios transnacionales en que circulan no sólo personas, sino significados, afectos, dinero, nuevas concepciones y representaciones. Esta perspectiva constituye hoy día un espacio prometedor y necesario dentro de los estudios con personas y familias inmigradas.

Aunque hay varias maneras de incluir esta perspectiva dentro de los estudios con población inmigrada, consideramos que aquella que contemple dentro del diseño de investigación que una parte del trabajo de campo se realice en los países de origen, puede arrojar una visión más cercana a la realidad que vive dicha población. En este sentido, la revisión de algunos estudios que retoman esta perspectiva para comprender los procesos de socialización y educación de los hijos e hijas de familias inmigradas, nos muestran toda la pertinencia de este enfoque⁶⁷

- Por último, consideramos que estos procesos de transición en que están inmersos los diferentes miembros de la familia inmigrada, en donde priman tanto las continuidades como las discontinuidades culturales, requieren seguir siendo estudiados, si queremos comprender las identidades cambiantes y complejas de los y las adolescentes, hijos/as de familias inmigradas que están creciendo en la sociedad catalana y que harán parte de la sociedad del mañana.

⁶⁷ Levitt (2007) en torno a la segunda generación de familias inmigradas en Estados Unidos; Pedone (2006b), en torno al colectivo ecuatoriano, inmigrado en España, en la última década y Reese (2002) que trabaja con familias de origen mexicano en ambos lados de la frontera.

Como nos lo dice Yuly, de 15 años, una de las adolescentes entrevistadas y con cuyo testimonio damos cierre a este trabajo:

“Yo me veo en cualquier parte del mundo, puede ser de aquí o de allá. A ver, a mi Barcelona me gusta mucho para vivir, para quedarme en un sitio estable Barcelona (...)

*Y no sé, no me siento rara ni nada, porque prácticamente aunque sigo teniendo costumbres de allá, **yo me siento más de aquí que de allá**, aunque esté con toda mi familia (...) Tampoco hay nada por lo que haya que acomplejarse. **Pero eso si, ecuatoriana soy y siempre lo seré**”.*

6. BIBLIOGRAFÍA

- Amoroso, M. I. et al. (2003). *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona: Icaria.
- Aparicio, R. y Veredas S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizado en Madrid*. Extraído Diciembre 10, 2005, de <http://www.aulainterultural.org>
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Arjona, A. y Checa, J. C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento de la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14.
- Aurégan, P. (2001). *Terre humaine. Des récits et des hommes. Un autre regard sur les sciences de l'homme*. Paris: Ediciones Ágora, Nathan/Her.
- Bargach, A. (2002). La interacción de familia-escuela en el contexto migratorio. Actas del seminario organizado por la Fundació Sa Nostra, Caixa de Balears.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*. [Versión electrónica] 57 (3), 615-631.
- Bertrán, M. (2005). Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys. *Finestra Oberta*, 46.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55.
- Bruner, J., & Weisser S. (1991). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds), *Cultura escrita y oralidad* (pp.177-201). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado*. Madrid: Alianza editorial.
- Carrasco, S. (2004a). *Inmigración, contexto familiar y educación*. Barcelona: Serie Sociedad y Educación.
- Carrasco, S. (2004b). Infancia e inmigración: proyectos y realidades. En C. Gómez-Granell, A. García Mila, A. Ripol-Millet, y C. Panchón (coords.), *Infancia y Familias: realidades y tendencias* (pp. 205-231). Barcelona: Ariel.
- Cohen-Emerique, M. (2007). Participació a la taula rodona –la construcció identitària en els infants, adolescents i joves entre dues cultures (la d'origen i la d'acollida). Problemàtica de les identitats complexes i conflictives. *Quaderns Atlàntida*, 2. Barcelona: Hacer, SL.

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Crotty, M. (2003). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications Ltd.
- Cushner K., McClelland A., & Safford P. (2003). *Human Diversity in Education. An Integrative Approach*. New York: McGraw Hill. 4^a edition.
- D'Andrade, R. (1986). Three scientific world views and the covering law model. En D. W. Fiske & R. A. Shweder (Eds.), *Metatheory in Social Science, Pluralisms and Subjectivities* (pp.19-41). Chicago, University of Chicago Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1994). Socializing young children in Mexican-American families: An intergenerational perspective. En P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*. (pp. 55-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Departamento de Estadística de Barcelona. (2006). *La población extranjera en Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona*. Extraído Abril 10, 2007 de <http://www.bcn.es/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest06/pobest06.pdf>
- Doumanis, A. (1988): *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid: Visor.
- Elias, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En N. Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 80-138). Bogotá: Norma.
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de los inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Falicov, C. J. (1998). *Latino families in therapy*. New York: The Guilford Press.
- Falicov, C. J. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. *Perspectivas sistémicas* (69) Noviembre/Febrero 2001/2.
- Falicov, C. J. (2003). Culture in family therapy. New variations on a fundamental theme. En T. Sexton, G. Weeks & M. Robins (Eds.), *Handbbok of family therapy: Theory, research and practice* (pp. 37-55). New York: Brunner-Rutledge.
- Falicov, C. J. (2007). El trabajo con inmigrantes transnacionales: expandiendo significados de familia, comunidad y cultura. En H.M. García (coord.), *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Feixa, C. (2006). *Jóvenes "latinos" en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.

- Fullana, J., Besalú X., y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Garcia Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, C. (2003). Familias en la inmigración: su integración con la sociedad receptora. En D. Borobio (coord.), *Familias e interculturalidad* (pp. 129-196). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Goycochea, A y Ramírez, F. (2002). Se fue, ¿a volver? Imaginarios, familia y redes sociales en la migración ecuatoriana. *Iconos*, 14, 32-45.
- Greenfield, P. M. & Cocking R. R. (1994). *Cross-cultural Roots of Minority Child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenfield, P.M., Raeff, C., & Quiroz, B. (1995). *Cross-cultural conflict in the social construction of the child*. Borrador cedido por la autora.
- Greenfield, P. M. & Suzuki. L. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics and mental health. En I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1059-1109). New York: Wiley.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Bogotá: Norma.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Hannoun, H. (1992). *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo Editorial.
- Henao, C. y Rodrigo, M. J. (2005). Modelos culturales de paternidad en un grupo de padres de Cali (Colombia). *Cultura y educación*, 17(2), 101-113.
- Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. (2004). *Projecte Educatiu de Ciutat. Pla d'acció 2004-2007*.
- Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. (2007). *Projecte Educatiu de Ciutat. Barcelona Ciutat Educadora*. Volum I. L'educació com a eix transversal de les polítiques municipals.

- Jordan, J. (1994). *La escuela multicultural*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 3, 51- 69.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C y Luque, M. J. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. El trabajo con TIC. En M. A. Essomba (coord.), *Educación e inclusión social de los inmigrados y minorías* (pp. 293-314). Barcelona: Praxis.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2005). La intervención con familias ante la diversidad social y cultural. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- LeVine. R. (1980). Una Perspectiva Transcultural Sobre las Relaciones Parentales. En M. Fantini & R. Cárdenas (Eds.), *Parenting in a Multicultural Society* (pp.17-26). New York: Longman.
- LeVine, R. A. & White, M. (1986). *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Visor.
- Levitt, P. (2007). Els reptes socioeducatius de les segones generacions d'immigrants des d'una perspectiva transnacional. [Versión electrónica]. *Debats d'educació*, 8. Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya. En: <http://www.fbofill.org>
- Maalouf A. (1999). *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat*. Barcelona: La Campana.
- Mead, M. (1971). *Cultura y Compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Buenos Aires: Granica.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Extraído Noviembre 20, 2007, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1250240>
- Muñoz, J. (2005). *Manual del programa ATLAS.ti*. 5. Accesible: <http://www.seneca.uab.es/jmunoz/cuali/atlas.pdf>.
- Ogbu, J. U. (1990). Cultural model, identity, and literacy. En J..Stigler, Shweder R. & Herdt, G. (Eds.), *Cultural Psychology. Essays comparative human development*. (pp. 520-540). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ogbu, J. U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. En P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*. (pp. 365-392). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Palacios J., Moreno, M. C. e Hidalgo, M.V. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En J. Palacios y M. J. Rodrigo (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp.181 – 200). Madrid: Alianza Editorial.
- Pedone, C. (2003). *“Tu siempre jalas a los tuyos”: cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Tesis Universidad Autónoma.
- Pedone, C. (2004). La inmigración ecuatoriana: pros y contras de una estrategia familiar para afrontar la crisis. En S. Carrasco (Coord). *Inmigración, contexto familiar y educación*. Barcelona: Serie Sociedad y Educación.
- Pedone, C. (2005). Los/as hijos/as de las familias ecuatorianas y su inserción en el ámbito educativo catalán. Ponencia presentada en la Conferencia internacional “Migración, transnacionalismo e identidades: la experiencia ecuatoriana”.
- Pedone, C. (2006a). *De l’Ecuador a Catalunya: El paper de la família i les xarxes migratòries*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Pedone, C. (2006b). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica. *Athenea Digital*, 10. 154-171.
- Pujadas, J. J., Comas d’Argemir D. y Roca J. (2004). *Etnografia*. Barcelona: Editorial UOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Quinn N. & Holland D. (1993). Culture and cognition. En Quinn N. & Holland D. (Eds.), *Cultural models in language & thought* (pp. 3-40). Cambridge University press.
- Reese, L. (2002). Parental Strategies in Contrasting Cultural Settings: Families in Mexico and "El Norte." *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 30-59.
- Reguillo, R. (1995). *En la calle otra vez. Las Bandas: Identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: ITESO.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategia del desencanto*. Enciclopedia latinoamericana de Socio-cultura y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2002). Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*. 29. 63-79
- Rodrigo, M. J., Rodríguez A. & Marrero. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998) Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Palacios, J & Rodrigo M.J. (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25 – 44). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, M. (2005). *Tradición, identidad, mito y metáfora. Mexicanos y chicanos en California*. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología social, Porrúa.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: editorial Grijalbo S.A.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Schneider, B., Hieshima J. A., Lee, S. & Plank S. (1994). East-asian academia success in the United States: Family, School and community explanations. En P. M. Greenfield & R. R. Cocking, *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 323-350). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schneider, B. H *et al.* (2006). Cross-cultural differences in competition amongst children and adolescents. En X. Chen, D. French, & B.H. Schneider. *Cultural dimensions of children's peer relations*. New York: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. (1984). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. En R. A. Shweder. & R. A. Levine, (Eds.), *Culture theory. Essays on mind, self, and emotion* (pp. 27-66). Cambridge University Press.
- Shweder, R. A & Bourne, E. J. (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally? En R. A Shweder & R. A. LeVine, (Eds), *Culture Theory. Essays on Mind, self and Emotion*. (pp. 158-198). Cambridge University Press.
- Shweder, R. A., Goodnow J. J., Hatano G., Le Vine R. A., Markus H. R. & Miller, P. J. (2006). The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities. En W. Damon & R. M. Lerner. *Handbook of Child Psychology*, 6th Edition, Volume 1, Theoretical Models of Human Development (pp. 716-792). Hoboken, N.J. : Wiley

- Siguan, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Sluzki, C. E. (1989). Network disruption and network reconstruction in the process of migration/relocation. *The Bulletin, Journal of Berkshire Medical Center*. 2 (3).
- Sluzki, C. E. (1996). *La red social, frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Suárez-Orozco, C.; Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Tenorio, M. C. (1996). *Pautas y prácticas de crianza en dos comunidades afrocolombianas del Valle del Cauca*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Tenorio, M. C. (2000). *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Serie documentos de investigación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Tenorio, M. C. (2001). *Las mujeres no nacen, se hacen –Modelos culturales de la mujer entre adolescentes en sectores populares. Guía para profesionales*. Serie "Cuadernos de investigación". Universidad del Valle, Colciencias.
- Tenorio, M. C. (2003). Exigencias y posibilidades al investigar el desarrollo infantil en contextos particulares. Ponencia en el Encuentro "Experiencias en Investigación e Intervención en Niñez: Una mirada Interdisciplinaria". Pontificia Universidad Javeriana. Cali.
- Todorov, T. (1988). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Jucar.
- Torradadella, L. & Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectories biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch C., Quiroz B & Greenfield, P. (2000). *Bridging cultures in our schools: new approaches that work*. Extraído Febrero 10, 2006, de http://www.wested.org/online_pubs/bridging/about_bc.shtml
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

- Van Dijk, T. (2005). Nuevo racismo y noticias. En Nash M., Tello R y Benach N. (Eds). *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad* (pp. 33-56) Ediciones Bellaterra.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Yépez del Castillo, I. y Méndez, V. M. (2007, Enero/Marzo). Las peculiaridades de América Latina y el Caribe. *Dossier de la Vanguardia*, 22. 53-58.

7. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de identificación de necesidades psico-sociales y educativas en familias inmigradas de Latinoamérica

- Identificación perfil de la persona entrevistada (profesión, cuánto tiempo lleva trabajando en la institución o asociación)

1. Con qué población trabajan
2. Tiempo que llevan trabajando con esta población (evolución que ha tenido el trabajo)
3. Principales demandas que atienden
4. Programas de intervención que llevan a cabo (privilegiar aquellos que atienden necesidades de tipo psico-social y educativo)
5. Resultados generales de la intervención (aciertos, principales dificultades encontradas)
6. Necesidades de intervención, que estiman, hace falta por cubrir, de acuerdo a lo expresado por los grupos a los que atienden.
7. Cuáles son algunas de las situaciones que el grupo de inmigrados/as vive como conflictos o problemas en relación con la adaptación o integración al país de acogida (En este caso específico a Barcelona).

Anexo 2: Ficha técnica de la entrevista de identificación de necesidades

Tema: Identificación de necesidades psico-sociales y educativas observadas en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona, llegadas en la última década

Realizada por: Claudia Henao Agudelo.

Fecha de recolección: del 10 de Enero al 10 de Julio del 2005.

Universo: personas (profesionales o no) que se desempeñan en asociaciones o instituciones que trabajan con grupos de inmigrantes extranjeros no-comunitarios, preferentemente de origen latinoamericano. Se privilegian aquellos que trabajan en el ámbito legal, psico-social o de tiempo libre.

Metodología de selección de las personas entrevistadas: Se seleccionan al azar 10 de las asociaciones que trabajan en el ámbito señalado, en la ciudad de Barcelona y se invita a participar en la entrevista a uno de los representantes de la asociación.

Técnica de entrevista: persona a persona.

Tamaño de la muestra: se aplicaron 13 entrevistas.

Los encuestados están repartidos así:

Por sexo: 3 entrevistados fueron hombres y 10 mujeres.

Por profesión u ocupación: 3 del área de psicología, 4 del área de trabajo social, 2 del área jurídica, 1 del área educativa, 1 del área de tiempo libre y área artística, 1 cónsul y 1 representante del grupo de inmigradas, que gestiona como líder en la actualidad de la asociación.

Por tiempo que llevan acompañando procesos de asentamiento de inmigrados de origen latinoamericano: En promedio 3 años. No obstante las instituciones en las que se desempeñan llevan entre 2 y 12 años aproximadamente brindando servicios al inmigrado/a y su familia.

Servicios que prestan las asociaciones a las que pertenecen: Acogida, orientación jurídica, psicológica, social, banco de alimentos, mediación intercultural, educación y tiempo libre.

Anexo 3: Carta de presentación de la investigación dirigida a las familias



El Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Barcelona, que orienta su actividad en llevar a cabo propuestas educativas destinadas a la inclusión escolar y la atención a la diversidad cultural, les agradece su colaboración con la investigación que está llevando a cabo la doctoranda Claudia Henao.

Con este estudio, apoyado por la Fundación Jaume Bofill, pretendemos conocer las decisiones que las familias inmigrantes han de ir tomando en el proceso de adaptación a un nuevo entorno, y los retos a los que ha de hacer frente. Para ello, Claudia Henao, responsable de este proyecto, está realizando una serie de entrevistas a los miembros de distintas familias.

Como resultado pretendemos obtener información y conocimientos para orientar el trabajo de maestros, educadores, asistentes sociales, y el conjunto de profesionales que trabajan con infancia y adolescencia procedente de la inmigración, con el objetivo de mejorar su desempeño escolar y adaptación social al nuevo entorno.

La información será absolutamente confidencial, y tratada de manera rigurosa, de modo que el contenido directo de las entrevistas sólo será conocido por la responsable de la investigación y su director de tesis, que firma esta carta. Cualquier referencia a las respuestas y comentarios de las personas entrevistadas será protegida por la aplicación de seudónimos de modo que nadie pueda identificar a las personas reales.

Asimismo, la responsable de la investigación se compromete a devolver a las familias entrevistadas las conclusiones de este estudio.

Cordialmente,

Fdo. Dr José Luis Lalueza Sazatornil

Profesor titular del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Coordinador del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad.

Bellaterra, a 12 de Julio de 2006

Anexo 4: Carta de presentación de la investigación dirigida a los agentes externos



El Grupo de Investigación DEHISI de la Universidad Autónoma de Barcelona está llevando a cabo una serie de investigaciones orientadas a mejorar los proyectos educativos destinados a garantizar la inclusión social de niños y niñas pertenecientes a familias inmigradas.

La Fundación Jaume Bofill apoya una de estas investigaciones, de la que es responsable la doctoranda Claudia Henao Agudelo. Este trabajo pretende analizar la continuidad y cambio en las concepciones culturales, los valores y las prácticas de crianza de familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona.

Con este estudio se pretende indagar en los procesos de reorganización y acomodación que viven las familias inmigradas como respuesta al encuentro intercultural. Los resultados de este estudio permitirán orientar acciones educativas y sociales destinadas a promover los procesos de inclusión social e integración de los menores y sus familias.

Para llevar a cabo este estudio contactaremos con familias de origen latinoamericano, que tengan hijos o hijas con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años y que hayan llegado a Barcelona en la última década. Con ellas se planteará un método de investigación participativo y flexible, en el cual se recuperen los testimonios y relatos de los miembros de la familia, que nos permitan conocer sus preocupaciones, sus logros, sus temores, así como los retos que enfrentan padres y madres en torno a la socialización y educación de sus hijos e hijas.

Esperamos que los resultados de este trabajo permitan extraer tanto conocimientos útiles a nivel teórico como el desarrollo de materiales concretos que puedan ser utilizados en los procesos de mediación entre las escuelas, grupos comunitarios y las familias inmigradas.

Es por ello, que requerimos de la información y colaboración que ustedes puedan brindarnos, en tanto personas que han acompañado los procesos de integración de los menores y sus familias, y que se constituyen en testigos privilegiados de la transición vivida por estos.

Fdo. Dr José Luis Lalueza Sazatornil

Profesor titular del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Coordinador del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad.

Bellatera, a 12 de julio de 2006

Anexo 5: Convenciones de las transcripciones

Se utilizarán las siguientes convenciones:

(...) fragmentos eliminados del relato por la investigadora

[] Entre corchetes, las preguntas de la entrevistadora o encuadre de la entrevista

() Entre paréntesis, aclaraciones del contexto

..., pausas hechas por el entrevistado/a.

Cuando se trate de una conversación entre los diferentes participantes y la investigadora, se pondrán los diferentes turnos de la conversación.

