

Procesos de socialización/educación de hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña: un abordaje antropológico.*

**Dr. Alejandro Goldberg
Universitat Rovira i Virgili**

Índice

PRESENTACION

CAPITULO I. MUNDO DE LA VIDA EN ORIGEN

1. Apuntes geográficos y socio-étnicos de Senegal.
2. La unidad doméstica familiar como base de la organización social comunitaria en origen.
3. La familia extensa senegalesa como principal espacio de socialización y educación.
4. Ritos de iniciación y estructuras tradicionales de socialización.
5. El sistema escolar en Senegal.
6. Espacios y organización del tiempo libre.

CAPITULO II. EL PROCESO MIGRATORIO SENEGALÉS A EUROPA/ESPAÑA/CATALUÑA

1. La emigración senegalesa como proyecto de inversión y diversificación económica familiar.
2. Breve reseña sobre los movimientos migratorios senegaleses a Europa durante el siglo XX.

* Documento revisado y corregido, enero 2008

3. Organización social del proceso migratorio senegalés: cadenas y redes.
 3. 1. Tácticas y estrategias migratorias.
4. Migración senegalesa a España/Cataluña: antecedentes, distribución actual y rasgos principales.
5. Aproximación al contexto histórico mundial/europeo/español/catalán en el que se desarrolla el proceso migratorio senegalés.
 - 5.1. Ley de Extranjería en España.
6. Condiciones generales de integración/exclusión. Valores hegemónicos en la sociedad de acogida.
 6. 1. Hegemonía y control social.
 6. 2. La representación del fenómeno de la inmigración como “problema”. El papel de los medios de comunicación españoles.
 6. 3. Identidad y vulnerabilidad social.

CAPITULO III. COMPLEJIDAD DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA

1. Hijos e hijas de la migración transnacional.
2. Identidades dinámicas y complejas en permanente resignificación.
3. Socialización e identidad. Transnacionalismo y contextos de vida.
4. Escolarización.
 4. 1. El sistema educativo y su contexto.
 4. 2. Sobre el aula de acogida; acogidos y acogedores.
 4. 3. Experiencias y valoraciones respecto al sistema educativo catalán y el profesorado.
 4. 4. Rendimiento escolar.
 4. 5. Participación de los padres en la escolarización de sus hijos.
5. Socialización/escolarización; diferencia/desigualdad e identidades.
 - 5.1 El “problema” de ser de una religión diferente; y que esa religión sea musulmana en el mundo actual, en España y en Cataluña. Su relación con la identidad y la escuela.

6. Estilos de vida, ocio y tiempo libre.

7. Género y castas.

8. Socialización y conciudadanía intercultural.

8. 1. El consumo te consume: ¿Socializar y educar para qué?

9. Acerca de ser joven en la sociedad de acogida: valoraciones, reflexiones y percepciones.

9. 1. Socialización, racismo y discriminación.

IV. CONCLUSIONES

V. BIBLIOGRAFÍA

VI. ANEXOS

PRESENTACION

El presente informe final tiene como premisa fundamental –misma que ha guiado el proyecto de investigación desde su concepción como tal- que sus resultados sean utilizados para elaborar un texto específico de difusión/divulgación sobre el colectivo estudiado, como parte de la “Col·lecció de materials per a la intervenció sòcioeducativa en contextos multiculturals” (CON-ciudadania INTER-cultural).

Por lo tanto, resulta pertinente, ante todo, una explicitación aclaratoria inicial: la de no confundir esta investigación, su diseño y estructura; su marco teórico-metodológico, sus formas y contenidos; sus análisis y reflexiones críticas¹; y, finalmente, sus resultados, con la guía que se elaborará posteriormente como parte de la mencionada colección.

En primer término, vale destacar la validez que la perspectiva teórico-metodológica adoptada ha tenido al momento de aplicarla a este proyecto de investigación, centrado en procesos de socialización/educación. Desde el enfoque propuesto, se han considerado las voces de los diversos actores ligados al problema de estudio, vinculándolas con la observación de prácticas y el análisis del contexto estructural que determina en muchos casos las condiciones de vida de los sujetos. De esta manera, mediante una perspectiva cualitativa resulta posible analizar de forma más compleja la relación entre las representaciones y las prácticas de los conjuntos sociales; y dar cuenta, al mismo tiempo, de la articulación que se genera entre los diferentes procesos en un medio determinado.²

Desde un punto de vista epistemológico, se han abordado los fenómenos históricos, sociopolíticos y culturales desde un enfoque holístico que contemple la vida y su

¹La validez del concepto de *crítica* que tomo es la que le asigna Feinmann (1998): como conocimiento, desde la perspectiva kantiana, de los alcances y los límites del problema o concepto a criticar, de sus fundamentos y supuestos. Es decir que no implica *per se* una actitud valorativa. Pero también se propone el sentido que le da Marx, de desenmascaramiento (de las apariencias fetichizadas) que supone un necesario distanciamiento de lo dado, una "objetivación" crítica por parte del sujeto. En este sentido, como parte del aporte *crítico* a las dimensiones del fenómeno actual de la inmigración en España/Cataluña, se destaca el desafío metodológico-conceptual que ha supuesto abordar el análisis de un fenómeno local complejo -tratado por ciertos discursos como "problema" (social, cultural, religioso, etc.)- siendo un investigador extranjero, no perteneciente a esta sociedad (Goldberg, 2007). No obstante, lo anterior supone, al mismo tiempo, poder "ver", "sentir", "vivir" situaciones, conflictos, actitudes, etc. que tal vez un investigador "autóctono" no detecte, porque las concibe como "dadas", normales", "naturales".

² El *construccionismo* parte del reconocimiento de que todo conjunto social 'construye' representaciones y prácticas respecto de objetos, situaciones, fenómenos, procesos, etc.; que en función de las primeras los sujetos se relacionan con éstos (objetos, procesos, etc.); y que sujeto-grupo se constituye como tal a partir de la relación de interacción con otros sujetos-grupos en la utilización de estos saberes. El punto de vista anterior implica reconocer no sólo la *construccionalidad* de los saberes, sino la modificación a la que están sujetos los mismos, al igual que poner el énfasis en la articulación existente entre los saberes y las prácticas de los sujetos.

complejidad, otorgándole un papel fundamental a los sujetos, recuperando sus saberes y sus prácticas, sus valoraciones, sus puntos de vista; en suma, sus subjetividades. (Goldberg, 2007; 2004)

Partimos entonces del análisis de un estudio de caso cuyo objetivo general es el de contribuir al conocimiento de unos procesos concretos, *los de socialización/educación*, en un conjunto social específico, *el de los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña*.

Para abordarlo, es posible identificar tres órdenes de problemas metodológicos, correspondientes a los siguientes niveles conceptuales interrelacionados, tal como se presentan en el texto:

1) Aproximarse al proceso migratorio del que se trata desde un enfoque teórico que permita dar cuenta de su especificidad.

La perspectiva transnacionalista de las migraciones sostenida por distintos autores (Giménez Romero, Goldberg, Kaplan, Parramón, etc.) concibe a la migración transnacional constituida como una institución en sí misma, donde los determinantes individuales y los factores de tipo estructural se entremezclan con elementos de orden individual-familiar-comunitario. (Goldberg, 2007; 2004)

Dentro de esta perspectiva se desarrolla la dialéctica local/nacional/global; micro/macro; individuos/comunidad. Por ello resulta clave analizar las múltiples variables que están en juego al momento de abordar, por ejemplo, la identidad de los migrantes: variables socioculturales; étnicas; regionales; nacionales; religiosas; de género; de clase social/casta; histórico-políticas, etc.³

Por otro lado, desde la Antropología sociocultural se ha propuesto el concepto de “espacio migratorio” para abordar los movimientos poblacionales presentes en los procesos migratorios actuales, en el marco de una estructura dinámica. Se trata de un espacio "extenso, continuo y complejo, que trasciende fronteras formales, sean éstas

³ Tenemos así que lo transnacional y lo transcultural no son opuestos ni antagónicos, sino situaciones y conceptos complementarios. En tal sentido, es importante resaltar las especificidades o particularidades del transnacionalismo familiar/étnico, así como la determinancia del transnacionalismo histórico en el análisis. A partir de este enfoque podemos interrogarnos, por ejemplo, acerca de: ¿qué es lo realmente nuevo en lo transnacional o en los procesos migratorios actuales respecto a otros en la historia? E identificar que quizá, lo más determinante, esté ligado al impacto y las consecuencias que han generado en su desarrollo los avances tecnológicos, comunicacionales, en los transportes, en los contactos, etc. Asimismo, se puede detectar la forma en que, a mayor nivel socioeconómico de los inmigrantes en la sociedad de destino, se produce una aculturación selectiva y un mayor transnacionalismo.

políticas, geográficas, lingüísticas, coloniales, religiosas o residenciales" (Kaplan, coord., 1996: 1). Siguiendo a Parramón (1996: 19), el término de "campo migratorio" refiere a esta estructuración del espacio, concebido como un "sistema espacial organizado en torno a los flujos migratorios, y en el que se establecen vínculos complejos entre los polos", configurándose de esta manera una forma de espacio relacional. (Goldberg, 2007; 2004)

2) Indagar en torno a algunas variables del contexto y las condiciones de vida en las que se desenvuelven los inmigrantes en la sociedad de destino, enfatizando en el caso de las familias senegaleses residentes en Cataluña.

Desde la perspectiva planteada, los conceptos de integración/exclusión social resultan claves, ya que las consecuencias y procesos que los mismos acarrearán se relacionan expresamente con una dicotomía que define condiciones desiguales en contextos desiguales. Esto, a su vez, generará el grado desigual de acceso y disfrute de los bienes y recursos. (Kaplan, 1998, citado en Goldberg, 2004; 2007)

En palabras de Martínez Veiga (1997: 281): "Cuando se habla de exclusión, el referente no es sólo la falta de acceso a bienes y servicios que sirven para satisfacer las necesidades básicas y que sería la base que subyace al concepto de pobreza, sino que también se trata de la justicia, de los derechos sociales y todos los derechos de la ciudadanía. Por lo tanto, hablar de exclusión implica referirse a aquellos que están fuera del mercado de trabajo, de los derechos sociales e incluso de la cultura". (Goldberg, 2007; 2004)

Del mismo modo, mediante el concepto de marginalidad podemos dar cuenta de varios problemas como los que comportan la dificultad de acceso a los recursos económicos, sociales y culturales de algunos inmigrantes, que en muchos casos derivan en prejuicios étnico-raciales o comportamientos de corte racista-discriminatorio contra estas personas. (Ramírez Hita, 2005)

Se remarca así la utilidad de aproximarse al conocimiento del modo de vida de los sujetos de estudio a partir del contraste que pueda ofrecer su propia explicación de la misma (punto de vista emic) y lo que los investigadores puedan observar, experimentar e intervenir a partir de sus interacciones con ellos. Esto resulta indispensable de por sí en cualquier investigación social; y más aún si se trata de seres humanos pertenecientes a sectores subalternos en muchos casos "etiquetados", "estereotipados" o

"estigmatizados" como grupo específico ("moros"; "negros", "sudacas", etc.) por determinados discursos, agentes e instituciones. (Goldberg, 2007; 2004)

En relación a lo anterior y siguiendo a Grimberg (2003; 2005), hemos incorporado el concepto de vulnerabilidad social como parte de un enfoque relacional y procesual que articule el nivel macro de análisis de los procesos de desigualdad social con el nivel micro de la experiencia subjetiva. Esto supone indagar simultáneamente el conjunto de relaciones y condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que ponen en riesgo e impactan negativamente sobre los sujetos; y los saberes, prácticas y recursos colectivos del grupo destinados a prevenir y dar respuesta a los distintos problemas que sufren, así como las estrategias dirigidas a afrontar o modificar las condiciones de adversidad que padecen en distintos ámbitos de su vida cotidiana. Este concepto lo hemos operacionalizado al momento de abordar la variable migratoria, la variable joven y las variables alumno/adolescente/joven hijo de inmigrante.

3) Profundizar en las dimensiones de los procesos de socialización/educación de estos últimos en su complejidad social, cultural, étnica, territorial y de género.

Uno de los objetivos generales perseguidos en el proyecto de investigación ha sido el de conocer las pautas de socialización de los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña, a fin de proporcionar un marco de referencia para una mejor comprensión de sus modos de vida, así como del impacto que tiene en estos la experiencia del proceso migratorio en el contexto de la sociedad de destino.

Por lo tanto, hemos indagado en torno a los diferentes ámbitos de socialización de una parte de los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña, enfatizando sobre todo en los de la familia y la escuela.

En opinión de Carrasco (coord., 2004), la investigación etnográfica sobre población menor de origen extranjero, educación e integración social en España no se corresponde, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, al interés existente y al peso que muchas veces se le asigna. Según la autora, esta "falta de tradición investigadora" –como la denomina-, que incluye la falta de regulación de los accesos y los objetivos de las acciones dentro de los centros, así como el desplazamiento de responsabilidades de este tipo a los equipos directivos, constituye también un indicador claro de la distancia entre las políticas públicas en educación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento en España. A la escasez de investigación referida, hay que

añadir el hecho de que generalmente se abordan las cuestiones centrales, o bien desde un conocimiento especializado de los procesos migratorios o desde un conocimiento especializado en el campo educativo. La realización de trabajos desde una perspectiva socioantropológica que ha desarrollado una especialización inequívoca desde ambas realidades –la antropología de la educación-, y que ya cuenta con una larga tradición fuera de España, es por ello mucho más urgente. (Carrasco, coord. 2002)

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, para intentar comprender el fenómeno en su complejidad resulta fundamental considerar el conjunto de variables, factores y elementos que interactúan alrededor del mismo. Respecto a esto último, es preciso distinguir entre fenómeno/problema en términos metodológico-conceptuales al momento de realizar el análisis: “problema” supone diferentes tipos de preocupaciones alrededor del nuevo fenómeno del alumnado extranjero en las escuelas de Cataluña⁴: dificultades, malestar social, conflictos, etc.; “fenómeno” que, a su vez, permite detectar viejas y nuevas desigualdades y conflictos en la escuela, con el agregado (o el énfasis en el caso de esta investigación) de la variable “alumnos extranjeros” de origen senegalés.

De modo que hemos abordado un conjunto social específico (las familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña), sus particularidades como grupo sociocultural y las características de sus procesos migratorios, enfatizando en la dimensión subjetiva que supone recuperar, mediante la etnografía, sus propias experiencias alrededor de los procesos de socialización/educación de los hijos e hijas.

Metodología y técnicas de la investigación etnográfica.

En términos metodológicos, se han propuesto indagaciones de tipo etnográfico, basadas en aproximaciones, aprehensiones y descripciones de realidades y fenómenos/problemas particulares, fundamentalmente en términos cualitativos-holísticos-socioculturales, donde el investigador es en sí mismo el principal instrumento de observación/participación. (Appadurai, 1988; Atkinson y Hammersley, 1994; Denzin y Lincoln, 1998; Rossman y Rallis, 1998; citados en Goldberg, 2007; 2004)

Como he señalado en otros trabajos (Goldberg, 2007; 2006; 2004) la metodología de trabajo del antropólogo es personalizada, puesto que los datos, la información básica y

⁴ Análogamente, en el capítulo II se analiza cómo un fenómeno histórico-social humano –la migración- puede llegar a ser concebido y tratado, fundamentalmente por los medios de comunicación, hasta convertirse en “problema”.

estratégica, la debe obtener el propio investigador en la relación de interacción que construye con los sujetos. Todo ello permite obtener información de “calidad” respecto de problemas donde otras técnicas fracasan u obtienen sólo información limitada (Denman y Haro, 2000, citado en Goldberg, 2007; 2004).

Al respecto, me he centrado en un problema de investigación concreto -aunque complejo- partiendo del conocimiento y la experiencia personal adquirida en el trabajo de años anteriores realizado con el colectivo senegalés en Cataluña (fundamentalmente en Barcelona y en mayor medida con aquellos pertenecientes a la etnia *wolof*); todo lo cual me ha situado en una posición de relativa -nunca suficiente- familiaridad con determinados elementos de su cultura de origen y su dinámica migratoria en el contexto de la sociedad de acogida. Esto me ha permitido, además de una cierta empatía con los sujetos (elemento determinante en este tipo de estudios), aplicar un conjunto de prácticas, técnicas y procedimientos de investigación orientados a profundizar los temas abordados mediante la selección de informantes claves.

El relevamiento realizado está relacionado con la necesidad de generar nuevos conocimientos sobre la población de estudio y el contexto de interacciones sociales (con énfasis en el ámbito socioeducativo), explorando e indagando para ello en un número acotado de aspectos, tanto de la subjetividad (las creencias, representaciones, etc.) como de las prácticas de la población específica, con la intención de establecer relaciones entre estos aspectos que nos permitan comprender mejor los comportamientos actuales. En este caso, el enfoque está en directa relación con la *producción de información* y con la *generación de conocimiento para la acción*.

En lo que refiere al tipo de muestra, para esta investigación he considerado más adecuado utilizar la estrategia de muestreo ‘teórico’. Este tipo de muestra no pretende ser estadísticamente representativa, sino que busca seleccionar casos que sean *teóricamente representativos* de los tipos fundamentales de conductas, grupos, poblaciones y tópicos estudiados. Para el caso, universo poblacional de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña, de acuerdo a diferentes perfiles: localización residencial y tiempo de estancia en Cataluña; lugar de origen en Senegal y etnia de pertenencia; características de la unidad doméstica familiar; hijos nacidos en origen/destino; nivel de escolarización de los mismos; etc.; sus representaciones, valoraciones, opiniones, etc.

Lo anterior se vincula con la situación mediante la cual, cuando en el proceso científico se infieren a partir de una muestra ciertas conclusiones sobre un universo, debe tenerse en claro que dichas inferencias no son de carácter inductivo sino analógico⁵. La relación existente entre la/s muestra/s y el universo de observación o población de estudio, no constituye una relación parte/s-todo. Una muestra, todas y cada una de ellas, no representan una parte del universo, sino que representan una simulación del mismo. Podemos intuir que entre la muestra y el universo existe un isomorfismo estructural, ya que de otra forma no tendría sentido la afirmación de que las características que se presentan en una muestra se corresponden (análogamente) a las del universo. Por lo tanto, la representatividad de una muestra recae, entonces, en su relación analógica con el universo de estudio u observación. (Samaja, 1993)

Por otra parte, el discurso y el significado son importantes en las aproximaciones cualitativas. La información se obtiene a partir de diferentes técnicas y procedimientos, entre los cuales se encuentran las entrevistas en profundidad y semiestructuradas, las discusiones en grupos focalizados, etc. Asimismo, el análisis del discurso de textos escritos o las historias orales, así como la utilización de material fotográfico y fílmico, constituyen instrumentos que enriquecen las investigaciones. (Goldberg, 2007; 2004)

Respecto a las hipótesis de partida de la investigación, se apunta que durante el desarrollo de la primera fase del trabajo de campo fueron surgiendo otras hipótesis que se ajustaron al proyecto, sumándose de esta forma a aquellas de índole explicativas e interpretativas que he ido contrastando en el curso mismo del desarrollo de la investigación.

En cuanto a las técnicas o prácticas cualitativas para la recogida de información y fuentes de obtención primaria de datos, se utilizaron la observación participante y las entrevistas en profundidad, tanto individuales como colectivas, aplicando la técnica de historias de vida (para el caso, "trayectorias o experiencias migratorias"; "experiencias con el sector educativo catalán", etc.).

Las entrevistas en profundidad resultaron una herramienta metodológica clave en la reconstrucción de las trayectorias migratorias, así como en el análisis de la perspectiva *emic* de los actores acerca de sus propios procesos de socialización (y, en el caso de los

⁵ En la inferencia analógica o - bajo la denominación de Pierce - abductiva, no se llega como conclusión lógica a un resultado (como en la inferencia deductiva) ni a una regla (como en la inferencia inductiva). Se arriba, por el contrario, a un *caso*: "este espécimen representa un caso de esta especie", por ende, "este espécimen *pertenece* a esta especie". (Samaja, 1993)

padres, del de sus hijos e hijas), tanto en la sociedad de origen como en la de destino. En tal sentido, recuperar los relatos sobre las experiencias y las valoraciones de las familias y sus hijos en torno al sistema educativo catalán constituyen una fuente de vital importancia para el análisis de sus procesos de socialización en la sociedad de acogida. (Goldberg, 2007; 2004)

Asimismo, se han realizado entrevistas a autóctonos (jóvenes, educadores y demás personal socioeducativo) y a personas pertenecientes a ONGs, asociaciones y otras entidades de la sociedad civil que estén vinculadas a través de sus actividades, de una u otra forma, con el fenómeno de estudio (véase detalle en el Anexo I).

Como quedará expuesto posteriormente en la relación detallada de entrevistas semiestructuradas en profundidad y los grupos de discusión realizados en el transcurso del trabajo de campo, las prácticas de investigación se efectuaron casi en su totalidad en días sábados y, preferentemente domingos, por la simple razón de que se trata en su mayoría de informantes trabajadores/niños-adolescentes/jóvenes que descansan en algunos casos, y en otros realizan actividades alternativas a las estrictamente laborales/educativas, durante los fines de semana.

Por otro lado, la mayor parte de estas prácticas se concentraron en el ámbito de las provincias de Barcelona y Girona, siendo resultado de la aplicación de dos técnicas etnográficas: 1) la exploración territorial-contextual de las unidades de observación, realizada en una primera instancia del trabajo de campo; y 2) la estrategia de trabajo con "informantes clave", articulada con la denominada "técnica de trabajo en redes", desarrollada a partir del seguimiento de las redes migratorias/parentales/asociativas, y de solidaridad y ayuda mutua extensa de los migrantes senegaleses residentes en Cataluña.

Por su parte, los grupos de discusión constituyen una técnica de investigación cualitativa particularmente relevante en ámbitos donde la obtención de la información resulta difícil por otros medios o, como en este caso, cuando se pretende realizar una primera indagación exploratoria sobre fenómenos complejos o problemáticas concretas.

Quizás su característica más importante como herramienta de investigación, radica en que se trata de un tipo de entrevista grupal que se estructura de forma focalizada alrededor de una tarea común. Su objetivo primordial es la recopilación de información, ofreciendo interesantes posibilidades de contribuir al conocimiento de las dimensiones

de las distintas problemáticas desde una perspectiva sociocultural que incorpore el punto de vista de los sujetos y sus representaciones. Frente a la desventaja de que la información cualitativa no permite hacer generalizaciones estadísticas, a cambio ofrece añadir cierta profundidad, detalle y explicación a los datos cuantitativos. Por lo tanto, los grupos de discusión no pretenden documentar la "realidad objetiva" como tal, sino más bien, la percepción que de la misma tienen los sujetos (véase relación de los mismos en el Anexo I).

Una cuestión relacionada con la exploración etnográfica inicial, puntualizada más arriba, refiere a los obstáculos y dificultades encontradas al intentar acceder a las escuelas con el fin de realizar observaciones participantes y otras prácticas de investigación, como entrevistas, por ejemplo. No obstante ello, igualmente he logrado recabar información sobre este ámbito institucional.⁶ A través del análisis de los diferentes entornos socioeducativos, mediante la observación de prácticas y a partir de las entrevistas y grupos de discusión realizados con los distintos actores (padres, alumnos, personal educativo, etc.), he reunido datos que considero lo suficientemente fiables sobre el mismo.

Por último, quisiera agradecer a todos aquellos que de distinta forma, cada uno a su manera, me ayudaron durante todo el proceso de investigación. Muy especialmente a los protagonistas principales de este trabajo, hombres y mujeres, niños y niñas, adolescentes, jóvenes pertenecientes a familias de migrantes senegaleses residentes en Cataluña.... A todos ellos: ¡Salud, y que sus sueños puedan parir realidades!

⁶ Carrasco (ob. cit.) se refiere a ello cuando plantea que la 'tensión estructural' (Delamont, 2002) entre el profesorado y los investigadores sociales ha sido ampliamente documentada en las monografías de la antropología de la educación, y es endémica al ámbito de estudio. Sin embargo, en el caso de España se ve agravada por la escasa tradición de trabajo etnográfico auspiciado y/o demandado por las administraciones responsables de la enseñanza: el investigador resulta casi un marciano en la escuela, y su trabajo, especialmente cuando se trata de observación participante acostumbra a depender absolutamente de las características organizativas del centro, así como de sus habilidades sociales para ganarse la confianza de la plantilla. En cualquier caso, al no tratarse de una etnografía de la escuela ni de un trabajo específico del sector educativo, sino de un estudio centrado en procesos de socialización, la situación descrita no ha devenido en un problema insalvable para el desarrollo de esta investigación dentro de los objetivos pautados.

CAPITULO I. MUNDO DE LA VIDA EN ORIGEN

1. Apuntes geográficos y socio-étnicos de Senegal.⁷

Antes de la llegada de los portugueses en 1444, África Occidental era gobernada por diferentes reinos que controlaban todo el territorio: Jolof, Tekrur, Salud y Gabu, los cuales fueron desplazados posteriormente por las factorías comerciales impuestas por los europeos invasores. A lo largo del siglo XVII, Francia comienza a interesarse por la región y en 1633 crea la primera Compañía de Senegal, instalándose en 1659 en la desembocadura del río Senegal donde fundan Sant-Louis. En 1677 se establecen en la isla de Goreé, controlada por los portugueses primero y por los holandeses después, para apropiarse finalmente del territorio y convertirlo en colonia francesa hasta la independencia del país en 1960. (Salas, 2007: 7)

Con una superficie de 198.000 Km. cuadrados, Senegal se ubica en el oeste del continente africano, limitando al norte con Mauritania; al sur con Guinea-Bissau y Guinea Conakry; al este con Malí; y al oeste con el océano Atlántico.



Fuente: *Wanafrica*

⁷ Tomando prestado el párrafo de San Román (2004: 18) respecto al sentido de estos breves apuntes que componen el apartado, los cuales suponen solamente “(...) una introducción respecto a los lugares de origen de los inmigrantes que evite pensar que empiezan a existir cuando llegan a Cataluña o cuando los conocemos personalmente”. Y agregaría, cuando se los “estudia”, se los “trata” y se los “educa”. Para indagar en profundidad y extensamente sobre el contexto de origen de los migrantes, y teniendo en cuenta que hasta el momento no he tenido la oportunidad de realizar trabajo de campo en Senegal, la información y el análisis de la misma se ha efectuado casi en su totalidad en base a una selección de bibliografía de carácter histórico y etnográfico, a lo que se le sumaron los datos proporcionados por los sujetos entrevistados. Entre los textos consultados, además de mi tesis doctoral (Goldberg, 2004), la principal referencia ha sido Kaplan (1998), en su Capítulo I “Los pueblos de Senegal y Gambia: notas de campo sobre el entorno cultural y situación de origen de los migrantes”.

Si bien hemos abordado en esta investigación específicamente a la inmigración senegalesa, con el ánimo de no contribuir a posibles confusiones posteriores en el texto, un primer elemento a destacar es el hecho de que, a pesar de que Senegal y Gambia constituyan actualmente países diferentes, puede considerarse a Senegambia como una unidad de análisis.⁸ (Kaplan, 1998; Goldberg, 2004)

En efecto, la delimitación del área de Senegambia como región geográfica (como “unidad geográfica”), se sostiene en factores tales como el espacio, la población y las condiciones medioambientales, entre otras. Esta región natural coincide también con un área etnolingüística, en la que comparten orígenes históricos y culturales los pueblos nómadas *peul*, *fula* y *tukolor*, así como los antiguos imperios “medievales” de Malí (los *mandingas*) y de Ghana (los *saraholes*). Conviven además *wolof* (la etnia mayoritaria de Senegal⁹), *djolas*, *akus*, *manjakos*, *bambaras*, y pueblos pescadores *serer* (Kaplan, 1998, citado en Goldberg, 2004).¹⁰

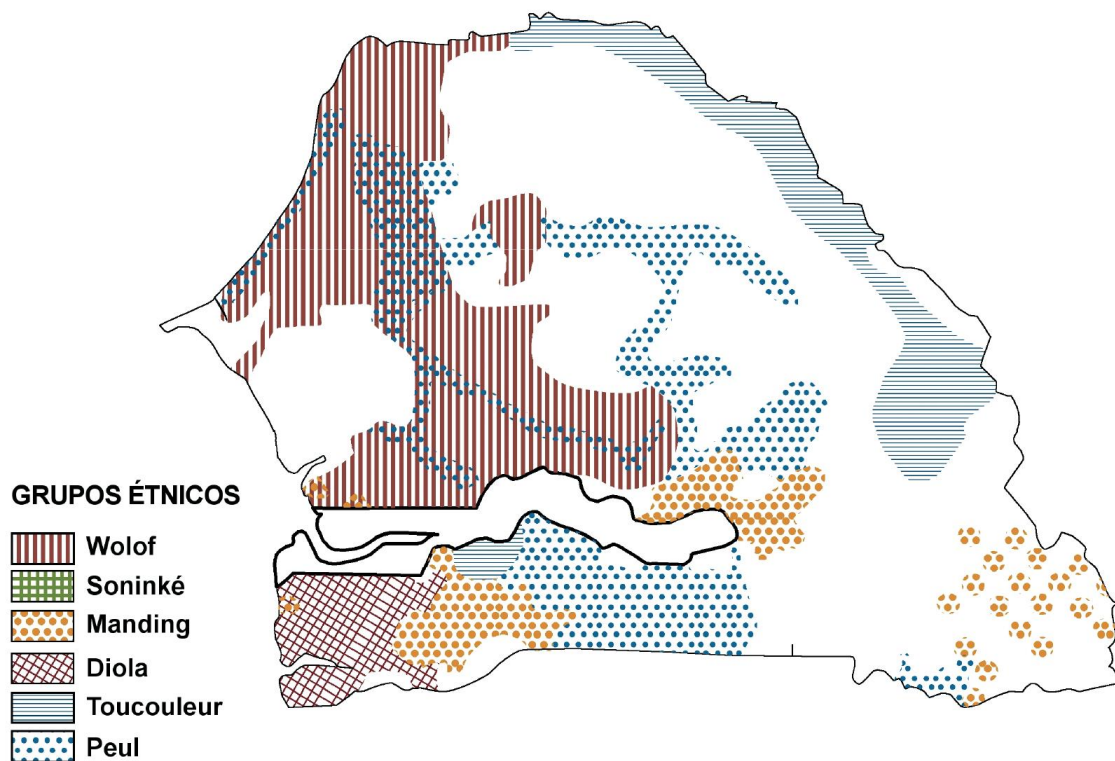
Teniendo en cuenta que el recorte de la población de estudio de este trabajo lo hemos hecho –siguiendo las consignas de quienes han hecho el encargo de la investigación– específicamente con migrantes originarios de Senegal, se presenta a continuación un mapa de la distribución étnica al interior de este país. Tal como podrá observarse, si bien existen zonas con una concentración mayoritaria de un grupo étnico ninguna es pura y uniforme en cuanto a composición en un ciento por ciento. El mestizaje étnico en dichas zonas está más bien atravesado por las variables culturales, simbólicas y de casta.¹¹

⁸ Para ser precisos, la confederación de Senegambia, que unificaba ambos países, se crea en 1982 y se disuelve en 1989. Por lo tanto, acordando con San Román (ob. cit.), las denominaciones “Senegambia” o “senegambianos” se reservan para el brevísimo período señalado, aunque en el transcurso de este texto aparezcan de manera recurrente sin mayores inconvenientes etimológicos o dilemas conceptuales.

⁹ Además de ser la etnia mayoritaria de Senegal en términos numéricos, los *wolof* generalmente integran la elite político-administrativa y de poder en el país.

¹⁰ Resulta pertinente mencionar que, de las etnias enumeradas, presentes entre los migrantes senegambianos residentes en Cataluña, he interactuado en esta investigación principalmente con *wolof* y *fula*, todos senegaleses.

¹¹ De cualquier manera, es oportuno subrayar que las interrelaciones principales, tanto en origen como en el contexto de la sociedad de destino de los migrantes, se genera en el espacio del grupo étnico de pertenencia, el cual constituye su identidad primaria de adscripción en un sentido ascendente individuo/familia/linaje/comunidad. Para ampliar, puede consultarse, entre otros, Jabardo (2006); Kaplan (1998, 1991); Sow (2004).



Fuente: Fuente: Atlas de l’Afrique, 2004 (elaborado por Jabardo, 2006: 44)

Al respecto, considero oportuno definir el concepto de etnicidad adoptado en este trabajo, que San Román (2004: 91) toma de Barth (1977):

“(…) por etnicidad me refiero a la cultura de la que un colectivo dispone en un momento dado, latente o activa, y a la identidad étnica (grupal histórica; con marcadores diferenciados, no necesariamente físicos), que toma de esa cultura ciertos elementos como emblemas de su diferencia y exclusividad; todo ello teniendo siempre en cuenta que sufre cambios, transformaciones, reemplazos, y claudicaciones, incorporaciones, emergencias, fusiones y segmentaciones identitarias, que hacen de cualquier etnicidad un conjunto cambiante en sus elementos y en las relaciones entre ellos”.¹²

Por otra parte, vale señalar el hecho de que no obstante Senegal y Gambia son repúblicas laicas, en ambos países casi el 90 % de sus habitantes se confiesan musulmanes (el 10 % restante son cristianos) y se practica la poligamia. Asimismo, la

¹² De acuerdo a esta definición, San Román (ob. cit.: 92) observa que: “(…) los senegaleses y los gambianos (…) tienden aquí a identificarse frente a marroquíes y catalanes, de una forma mucho más dura y compacta de lo que les ocurre en sus propios países, en los que la identidad del grupo étnico propio es tan fuerte, al menos, como la del país”.

lengua oficial de Senegal es el francés, por el hecho de ser una ex colonia, pero la más utilizada en todo el país es el *wolof*¹³; mientras que en Gambia la oficial es el inglés (por lo mismo), aunque la más hablada es el *fula*. (Goldberg, 2004)

Aproximadamente el 80 % de los aproximadamente 11 millones de habitantes de la región de Senegambia son de origen rural y viven de una economía de subsistencia, de base esencialmente agrícola y ganadera. Cerca del 65 % de la población trabaja en el campo, cultivando principalmente cacahuete¹⁴, mijo, arroz y mandioca. También la pesca y el turismo son importantes fuentes de ingreso. Sin embargo, cada vez en mayor medida, la economía de Senegambia se nutre de la aportación considerable de ingresos (remesas) procedentes de la emigración. (Goldberg, 2004)

De modo que, centrándonos específicamente en Senegal, formalmente la primera fuente de ingresos de divisas del país es la pesca, pero informalmente son las remesas de los emigrantes en el extranjero. Estas cumplen un papel relativo en el “desarrollo” local pero indiscutible como amortiguador de las necesidades básicas de las familias de los migrantes. En efecto, se calcula que el dinero enviado por los emigrantes desde el extranjero cubre entre el 30 y el 80% de las necesidades de sus familias en origen.

Complementariamente, cada vez en mayor medida los migrantes invierten en el sector inmobiliario de Dakar, capital del país (Tall, 1994). Vale destacar que en Dakar y su área metropolitana se concentra aproximadamente el 46% del total de la población urbana de Senegal: 2,3 millones de habitantes en 2001 (la cuarta parte de la población total del país):

“Si tú ves el panorama en Dakar, por ejemplo, el 90% de las construcciones son de inmigrantes. Y la gente te pregunta: ¿tú también tienes casa ya? Fíjate que el 90% de los créditos bancarios hipotecarios se los dan a inmigrantes solamente. Es decir, el Estado mismo está empujando a la gente a emigrar. Hoy en Senegal, y que te lo digan oficialmente o no, la emigración es la principal fuente de entrada de divisas. Aún no han encontrado la forma de canalizar esto y la única manera que están viendo ahora es el suelo, la construcción”. (OU, senegalés, 30 años)

¹³ Esta lengua comparte en la práctica el carácter oficial que tiene el francés, utilizándose junto a esta en el sector de la administración pública, en los medios de comunicación y otros ámbitos públicos y privados de Senegal.

¹⁴ El cacahuete es el principal cultivo y motor histórico del desarrollo rural del país. No obstante la producción agrícola representa sólo el 20% del PIB, igualmente constituye la columna vertebral del tejido productivo del país (Oya, 2000).

2. La unidad doméstica familiar como base de la organización social comunitaria en origen.

Tradicionalmente en las comunidades domésticas de Senegambia la agricultura ha sido dominante, no sólo porque moviliza la mayor parte de la energía de los productores, sino, especialmente, porque determina la organización social general a la que están subordinadas las restantes actividades económicas, sociales y políticas. (Meillasoux, 1977)

Sin embargo, el modelo considerado por Meillasoux (ob. cit.), así como por los etnógrafos colonialistas británicos, se situaba en un contexto histórico donde las comunidades constituidas en las condiciones descritas no tenían relaciones sino con comunidades semejantes, situación que se vio modificada por el curso de los acontecimientos de la historia. Dicha relación definía una forma específica de acceso a las aguas, a las tierras y a las materias primas necesarias para la práctica de sus diversas actividades de autosubsistencia.¹⁵ Desde las invasiones coloniales, pero con mayor intensidad a partir de la hegemonía global del capitalismo neoliberal, la disputa se desarrolla en condiciones completamente desfavorables para las comunidades.

En el modelo tradicional, la comunidad doméstica produce alimentos agrícolas, cuya transformación en energía humana¹⁶ asegura la perpetuación y la reconstitución de la comunidad. Y en estas comunidades, toda la energía humana tiene valor de uso (la fuerza de trabajo no es una mercancía, no tiene valor de cambio) y la explotación no se ejerce a expensas de un único individuo sino del conjunto de la unidad doméstica a la que pertenece. (Ibid)

Nótese aquí la trascendencia que puede tener para algunos de los senegambianos que emigran y se insertan en las sociedades occidentales capitalistas europeas esta diferencia, en el sentido del proceso de proletarización que experimentan muchos de

¹⁵ El acceso a la tierra, como recurso fundamental del sistema de la comunidad doméstica, ha estado siempre subordinado a la existencia o a la creación de relaciones sociales previas de filiación o afinidad mediante las que se obtienen las materias primas. Al ser indisociable de las relaciones de producción y de reproducción que permiten su explotación, la tierra no puede ser objeto de una “apropiación” mediante la cual sería separada del contexto social que le otorga una existencia económica y un valor de uso. (Meillasoux, ob. cit.)

¹⁶ La noción de “energía humana” que emplea Meillasoux (ob. cit.) es más amplia que la de “fuerza de trabajo”, puesto que abarca la totalidad de la potencia energética producida por el efecto metabólico de las sustancias alimenticias sobre el organismo humano.

ellos al insertarse en el mercado de trabajo local, como parte de su “socialización” en el país de “acogida”.

Puede decirse entonces que en las sociedades senegambianas las relaciones de producción y de reproducción constituyen el substrato de las relaciones político-ideológicas del parentesco, de gran importancia; en el marco de una residencia de tipo patrilocal y la presencia de aldeas o pueblos integrados por familias extensas que suelen tener vínculos endogámicos y/o de alianzas matrimoniales entre personas pertenecientes a una misma casta.

La reproducción del ciclo agrícola contiene una relación de tipo indefinida entre los productores que se suceden en dicho ciclo: las nociones de anterioridad y posterioridad que señalan el lugar de los productores en el ciclo agrícola, presiden la jerarquía social entre mayores y menores, protectores y protegidos. El “más viejo” en el ciclo productivo es algo así como el “padre”, “el que alimenta”, “el que protege” a todos los menores distribuyendo lo necesario para la perpetuación y reiniciación del ciclo agrícola. Y cumple, a su vez, la función de regulador de la reproducción social porque es “el que casa”. (San Román, 2004)

Por otro lado, el ascenso al rango de adulto, de padre de familia, supone para los hombres una conformidad con las reglas y normas del orden social del que los ancianos son los guardianes, la autoridad. Reglas que someten su individualidad y su poder de decisión a la colectividad. (Ibid)

Bajo el efecto de la colonización y la economía monetaria, sumados a los conflictos intratribales entre mayores y jóvenes, éstos últimos buscan escapar a las obligaciones de la aldea mediante la emigración, como se pudo recoger en algunas de las trayectorias migratorias reconstruidas entre los senegaleses entrevistados. Pero también, para intentar comprender las causas de las emigración senegalesa, es necesario mencionar el hecho de que, tanto en la unidad doméstica nuclear como en la “extensa” (*keur*, en *wolof*), el sistema de parentesco es patrilineal, siendo la descendencia de un antepasado común en la línea masculina la característica fundamental del linaje, cuyo jefe es el varón más viejo que pertenece a él. La transmisión de la herencia (y, por tanto, de la tierra) es a un “heredero único”: el primogénito.¹⁷

¹⁷ Sobre el hijo mayor recae también la autoridad indiscutible respecto a sus hermanos, situación que se mantiene de forma dinámica, incluso, en el espacio migratorio (origen y destino). No obstante ello, se reconoce también la responsabilidad que tendrá más adelante el menor de los hermanos, ya que será él

Alrededor de esto último, Martínez Veiga (1997: 31) observa que en las unidades domésticas poligénicas, tan características de la región de Senegambia, se produce una fuerte competición entre los hijos del mismo padre, pero de diferentes madres, así como entre los hijos de diversos hermanos. Dicha competición, según el mencionado autor, constituye uno de los elementos para comprender la tendencia a emigrar que existe en Senegambia, al menos fuera del recinto familiar de la unidad doméstica. (Goldberg, 2004)

Tenemos entonces que la familia, célula de reproducción, se convierte en el espacio de desarrollo de una ideología y de ritos donde dominan el respeto a la edad, el culto de los antepasados y de la fecundidad, celebrando bajo diversas formas la continuidad del grupo y reafirmando su jerarquía. (Ibid)

Respecto a lo anterior, resulta significativo el planteamiento de Mallart (2001: 192-194), quien en sus investigaciones sobre medicina africana se propuso mostrar: “cómo, en una sociedad africana, un vasto conjunto de fenómenos, situaciones, ideas, palabras y prácticas relacionadas con el cosmos humano, sus desórdenes y restablecimientos, tienden a formar un sistema de manera tal que todos sus elementos se articulen, se opongan, se complementen y formen un todo”. (Goldberg, 2004)

En función de lo expuesto, podría decirse simplifícadamente que dentro de la cosmovisión general de las culturas tradicionales negroafricanas el ser humano está formado por tres componentes sustanciales, interrelacionados: el cuerpo biológico, la mente y el espíritu. Así como la biomedicina como conocimiento científico de la modernidad reafirma lo biológico en detrimento del alma religiosa cristiana, en las sociedades tradicionales negroafricanas ocupa un lugar trascendental el campo de lo “espiritual”, “místico”, “mágico”, “suprafísico” o “supranatural” en cada uno de los niveles de la vida sociocultural humana de los sujetos. (Ibid)

En tal sentido, es preciso señalar que la existencia del campo “espiritual”, “mágico” o “suprafísico” es “normal” para cualquier senegalés, formando parte de su vida cotidiana, de su “sentido común”, de su “ser” en el mundo. El culto a los espíritus de los antepasados constituye una práctica normal entre la mayoría de las personas pertenecientes a los pueblos del África negra, quienes poseen la creencia de que una vez muertos, los espíritus de sus antepasados no van al cielo o al infierno, sino que conviven

quien se hará cargo de las decisiones futuras sobre matrimonios y otros temas cruciales para el mantenimiento de la familia. (San Román, 2004)

entre ellos. Se produce una transpolación del espíritu separado del cuerpo biológico hacia un nivel suprafísico omnipresente, que tiene la capacidad de influir en la salud/enfermedad de las personas y juega un rol importante en términos del control social de lo “normal” y lo “patológico”: si el espíritu de un anciano está enfadado porque no se lo recuerda ni se lo nombra, ni se realizan sacrificios en su memoria, puede descargar un maleficio contra uno de los miembros de la familia, que devenga en una enfermedad. Lo mismo ocurre si un miembro de la familia ha tenido conductas y comportamientos que ofenden la memoria de los antepasados por no corresponderse con los valores y normas de su sociedad. Es decir, la enfermedad aparecería aquí como maldición y como castigo.¹⁸ (Ibid)

Por eso, como parte de una especie de “higiene suprafísica” preventiva alrededor de los espíritus de los antepasados (*mame* en *wolof*) o de animales (*raab* en *wolof*) contra maleficios, brujerías y enfermedades, se incluyen prácticas como la de limpiar la casa de malos espíritus a la mañana temprano y a la noche antes de acostarse todos los días, o la de pasar con un recipiente lleno de agua por sectores determinados de la casa como convidando a los espíritus de sus antepasados. El ritual descrito comprende asimismo oraciones coránicas, como parte del sincretismo entre las religiones tradicionales negroafricanas y el Islam, al igual que lo que sucede con los *gri-gri*, los amuletos de protección preparados por el *marabout* para prevenir distintos males, desórdenes, padecimientos y otros problemas de salud. (Ibid)

La potencialidad de influir en la salud-enfermedad de las personas también la tienen las palabras, debido al valor que se les asigna en las sociedades africanas, así como en otras gerontocráticas, donde la tradición oral es fuente de sabiduría, conocimiento y respeto. La palabra tiene un valor central: da el sentido, define los valores del hombre y la sociedad. El sentido del mal como metáfora de lo social es un componente esencial de la relación salud/enfermedad/atención en una sociedad y una cultura determinadas. Por eso la palabra puede crear, generar un desorden físico-mental-espiritual particular en las sociedades negroafricanas. Algo parecido sucede en algunas sociedades occidentales cuando, por ejemplo, tocamos un elemento de madera (sin patas) o nos tocamos el

¹⁸ Cuando un niño enferma, la familia tanto nuclear como extensa se pregunta si “algo en la familia no ha ido bien”, “si algo habrá incumplido o hecho mal alguno de sus miembros”, etc., como para que un antepasado descargue la enfermedad sobre el niño, ya que es a su espíritu “enfurecido”, “enojado”, “inconforme” al que se la atribuyen en primera instancia. Este padecimiento en el cuerpo biológico del niño tiene una correlación directa con un desequilibrio, un malestar, una “anormalidad” cuyas causas tienen su origen en un orden descriptivo sociocultural. (Goldberg, 2004)

testículo izquierdo (los hombres) o el pecho izquierdo (las mujeres) para contrarrestar la “mala suerte”, “el mal deseo” o alguna frase de maldición o intencionalidad hablada que pueda dañar o perjudicar a alguien y que no queremos que suceda. (Ibid)

Retomando la descripción de la estructura social, en este marco las castas constituyen un elemento diferenciador dentro de la misma. Parten del criterio determinante de la herencia y se basan en otros tantos delimitadores como la jerarquización y, fundamentalmente, la división del trabajo.

De modo que la organización social de los diferentes grupos étnicos que habitan la región de Senegambia (en todos los casos grupos endogámicos) está regida por un orden jerárquico bien definido en términos de edad, sexo y clase:

“La estratificación más elaborada (...) la exhiben los wolof, divididos en tres grandes grupos jerarquizados, de los que el primero, a su vez se estratifica en distintos niveles de estatus principesco, noble y común; el segundo, en castas fuertemente definidas por la endogamia y el oficio; y el tercero supone el nivel de los esclavos (...) Estas pautas de grupos jerarquizados, algunos de los cuales o varios se subdividen en castas (...) son comunes a los peul, los tucolor, los soninké y otros”. (San Román, 2004: 13)

En el caso de los *fula*, se trata de una estratificación de origen histórico remoto, “que se producía por captura en enfrentamientos entre grupos o países. Los cautivos tomaban el nombre familiar de sus captores y vivían con ellos. Si éstos era *fula*, serían *fula* ellos también. Y así los cercados y aldeas se poblaban de nobles o libres y de esclavos que se fundían jerarquizadamente”. (San Román, ob. cit.: 77)

No obstante, apunta Kaplan (ob. cit.) en el caso de los *djolas* esta última diferenciación no existe por su propia composición como grupos fragmentados. En relación a ellos, Sonko-Godwin (1986) sostiene que, aún hasta nuestros días, los *djolas* y algunos pueblos *serer* mantienen una estructura igualitaria en tanto que piensan que nadie tiene más poder o conocimientos que otro, sino que cada individuo tiene una aportación que es necesaria para la comunidad en su conjunto.¹⁹ (Goldberg, 2004)

Dentro de estas sociedades africanas existen sistemas de valores y códigos de comportamiento “tradicionales” que, unidos a la antigua estructura social, se mantuvieron a pesar de las presiones políticas (locales, regionales y coloniales),

¹⁹ Estos grupos carecen de castas propiamente dichas y su organización tradicional de la vida política descansa en los grandes pilares del parentesco y en sus autoridades del derecho: consejos de ancianos, grupos de edad y sociedades místico-religiosas. (San Román, ob. cit.)

económicas y religiosas, tanto en áreas rurales como urbanas. (Kaplan, 1998, citado en Goldberg, 2004)

Los *kafos*, clases, asociaciones o grupos de edad, son definidos como segmentos sociales operativos a los que se adjudican funciones sociales específicas, que incluyen a la totalidad de los individuos que componen la sociedad. Siempre según Kaplan (ob. cit., citado en Goldberg, 2004), podemos hablar de tres características fundamentales que poseen:

- a. Los miembros de cada grupo no tienen la misma edad, aunque todos son socialmente iguales entre sí y distintos a los de cualquier otro grupo;
- b. A medida que se pasa de un grupo a otro, las atribuciones sociales son más importantes y se les otorga mayor autoridad;
- c. El individuo liga su vida a un grupo con el cual pasará colectivamente por las otras etapas sociales de la comunidad.

Es importante subrayar que este sistema de grupos de edad ofrece al individuo, desde el punto de vista de su evolución vital, un status claramente definido y diferenciado. Presenta también una igualdad interna en cada clase o casta y una clara jerarquización de las mismas, dentro de las cuales uno nace y muere como miembro de las distintas posiciones previstas por el sistema. En la región de Senegambia estos grupos están compuestos por personas que no tienen la misma edad pero que son iniciadas al mismo tiempo. Se establece una clasificación social cuyo sustrato es de orden biológico, especialmente en el caso de las mujeres, para las que la condición de fecundidad determinará la posición en cada grupo. Otros condicionantes que igualmente intervienen en la formación de los *kafos* se inscriben en ámbitos sociales relacionados con la situación conyugal y los linajes. (Kaplan, 1998, citado en Goldberg, 2004)

3. La familia extensa senegalesa como principal espacio de socialización y educación.²⁰

²⁰ Ciertos pasajes de este y los apartados que siguen en el presente capítulo (3, 4, 5 y 6), a los cuales les he sumado la información etnográfica que recopilé en el trabajo de campo realizado para este estudio, así como los análisis de otros autores, constituyen extractos casi textuales de un manuscrito inédito titulado “Educación y socialización en Senegal” (escrito para el Programa Entreculturas, Fundación Jaume Bofill), cuyo autor, amigo y colega Mawa N’Diaye, Secretario General de la Asociación Catalana de Residentes

En términos generales, la educación y la socialización en Senegal están determinadas por tres fuentes principales que influenciaron la historia de los pueblos del país:

a) las civilizaciones tradicionales africanas; b) las civilizaciones musulmanas; y c) las civilizaciones judeocristianas.

El modelo actual de las culturas senegalesas representa una perfecta simbiosis entre ellas, lo que conlleva a que los procesos de educación y socialización en Senegal guarden una cierta homogeneidad entre las etnias en las formas y en la organización. No obstante ello, es posible reconocer algunas diferencias a nivel de espacios, responsabilidades e infraestructuras de socialización.

En cualquier caso, vale subrayar el hecho universal de que el primer nivel o espacio de socialización para los niños y las niñas es la familia, ámbito donde se realiza el proceso de aprendizaje de las normas sociales y de las costumbres. Según la franja etárea y el sexo del niño/niña, cada miembro de la familia “extensa” juega un rol en el mencionado proceso:

“En Senegal, además de tu núcleo familiar, tienes tías, tíos, abuelas, abuelos, hermanos, hermanas, primos, primas... la familia extensa. Todos ellos pueden participar, de una forma u otra, en el cuidado y la educación de los pequeños. Y aquí es muy diferente²¹ ...”. (Ou)

“Es que la educación del niño... ¡es que no sólo educan los padres! Todos los que tienes [a tu] alrededor también dan una educación. ¡Y también es importante!”. (Ab, senegalés, 30 años)

De acuerdo a Kaplan (1998), la relación de la madre con el hijo o la hija recién nacidos es muy intensa y constante durante los primeros años de vida en que dura la lactancia. El destete se produce al mismo tiempo que la madre reinicia la convivencia (o el

Senegaleses (a quien agradezco), tuvo la gentileza de proporcionarme para que lo utilizara en este informe.

²¹ Vale señalar que esta diferencia a la que se refiere el entrevistado podría categorizarse como de “contemporánea”, si consideramos que tan sólo 25 años atrás, cuando España era todavía un país de emigrantes, con una vasta población rural, y recibiendo aún ayuda económica de los organismos financieros internacionales por su condición de país “en vías de desarrollo”, constituía el segundo país con mayor tasa de natalidad del continente: 2,2 frente al 1,8 de Europa. En 2003, y en base a datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), España poseía la tasa de natalidad más baja de la UE, después de Italia: 1,26 hijos por mujer en edad fértil, siendo la media de la UE de 1,53. (Goldberg, 2007). En relación a lo anterior y siguiendo a Carbonell (2006: 33), el Estado de Bienestar en España –hoy, como en casi todo el continente europeo, en esta de retracción- supuso una potenciación general de la familia nuclear y un debilitamiento progresivo de los vínculos de la familia extensa.

“servicio”) con su marido, en referencia a los turnos entre las esposas de un marido polígamo²².

La primera etapa de la socialización/educación de niños/niñas se desarrolla en el espacio familiar, otorgando a los miembros de la familia unas responsabilidades específicas. La autoridad principal es del padre o marido: tiene la responsabilidad de velar por el bienestar y la seguridad de la familia y su integración en el clan.

Por su parte, la madre o esposa tiene la tarea y el encargo de gestionar la economía familiar y la educación de los hijos, sobre todo en los primeros años de vida. Es su responsabilidad construir los fundamentos que permitirán una adecuada inserción social de sus hijos. Desde esta perspectiva, el éxito de una mujer se mide por el grado de integración de sus hijos en la sociedad.

Respecto a los abuelos, tienen el rol de transmitir los valores y la tradición, teniendo en realidad la autoridad última. Asimismo, los tíos (sociedad matriarcal: el hermano de la madre o esposa) y las tías (la hermana del padre o marido) son centrales en la educación de los niños y las niñas.

- Desde los 0 a los 5 años: la persona responsable de la educación es la madre, tanto para los niños como para las niñas. La asisten en esta tarea las personas que se encuentran permanentemente en la unidad doméstica; es decir, los abuelos y las mujeres. Teniendo en cuenta la estructura matriarcal que domina las unidades domésticas de las sociedades africanas, la madre tiene un rol fundamental en esta primera etapa de la educación de los hijos. Su hermano (el tío materno) le brinda un apoyo importante, ya que en cierto modo se lo considera el responsable de los niños (sus sobrinos)²³. Del otro lado, la hermana del padre (la tía paterna) será la responsable de las niñas (sus sobrinas).

Por su parte, en esta fase, los abuelos son los encargados de transmitir oralmente la tradición a través de cuentos y los juegos de palabras que comparten con los nietos.

Resumidamente, el objetivo de esta etapa es garantizar un buen crecimiento y desarrollo de los pequeños, el aprendizaje de la lengua y la introyección de las normas básicas de comportamiento.

²² Recordando que según las normas islámicas, el hombre puede tener hasta cuatro esposas.

²³ Para ampliar, véase la teoría del avunculado en *Las estructuras elementales del parentesco* (Levi-Strauss, 1991).

- A partir de los 5 años: en este período acontece un cambio en los roles y las responsabilidades. Es el padre quien asume la formación de los niños y la madre la de las niñas. Aquí el aprendizaje consiste en una formación más práctica, dirigida a las técnicas relacionadas con las futuras ocupaciones de los pequeños. Los niños comienzan a obtener su autonomía y a ayudar en las tareas cotidianas más comunes a su alcance. A partir de esta edad, las peleas, riñas, discusiones, como parte de las relaciones entre los niños, son concebidas por los adultos como “cosas de ellos”.²⁴

“Un niño de 7 o 8 años que sigue rondando las faldas de su madre y jugando en el terreno de las mujeres será un dengue, un dependiente. No obstante este alejamiento, dormirá todavía en el mismo lugar que su madre, aunque ya distante de ella, hasta los doce años aproximadamente”. (San Román, 2004: 122)

En cuanto a las niñas, éstas comienzan a ayudar a la madre en los trabajos domésticos, recibiendo instrucciones y la información sobre la organización de la casa y las tareas que hay que realizar. En este proceso, se va perfilando el lugar que la sociedad le asigna en la estructura familiar y social, en su triple dimensión: en tanto reproductora biológica, productora y mantenedora de los valores tradicionales de la cultura:

“En nuestra cultura, el papel de la mujer es importantísimo. Hay mucha gente que dice que es un machismo y tal... pero es que sabemos que la mujer tiene muchos más poder en salvaguardar los valores que el hombre. Y en nuestra cultura, la cultura de Senegal, todo eso, la base es la mujer”. (Ab)

En el transcurso de esta etapa los abuelos mantienen la misma relación de complicidad y, sobre todo la abuela, el rol de transmitir los valores socioculturales, la genealogía y los valores de la familia:

“En mi caso, mi abuela, que no sabía ni leer ni escribir, miraba siempre en mi cuaderno a ver si había escritura en rojo (riendo), y si estaba en rojo me decía: “eso no está bueno!” (risas); si estaba en azul me decía: “muy bien, muy bien” y ella no sabía ni qué era, nada, ¿entiendes? Esto porque allá, en general, los padres pasan de todo

²⁴ San Román (2004: 120-121) aporta una interesante reflexión acerca de esa relativa independencia en las relaciones entre niños a partir de la edad mencionada y las posibles maneras distintas de percibirlos: “(...) el que se peguen se entiende como algo normal a su edad y una forma de conocerse y conocer a otros, de hacerse respetar y medir el valor de la convivencia. No es bueno que <<no sepa hacerse respetar>> pero es todavía peor que se le considere agresivo como rasgo de su personalidad y eso debe aprender a controlarlo en la convivencia espontánea con sus pares. Por esa razón nadie interviene (...) Por lo visto aquí el problema está en que los niños senegaleses o gambianos se peleen y se peguen (sin llegar a mayores, porque las madres intervienen) y que esto se considere normal entre su gente...”.

pero son la abuela o el abuelo los que se interesan, no van a la escuela, pero están encima de ti en todo lo que tiene que ver con la educación, se preocupan mucho...”.

(Pa, senegalés, 34 años)

“La abuela tiene un papel muy importante. No solamente la abuela sino toda la comunidad de la casa. La familia es muy importante; allí no se necesita un “canguro”... en África es inimaginable coger un canguro. No se puede comparar a la de aquí, que en general es una familia nuclear: el padre, la madre y los hijos”. (So, senegalés, 29 años)

Los testimonios de más arriba permiten aproximarnos al lugar de los ancianos en la estructura familiar –siempre enmarcada dentro del modelo de familia “extensa” africana- y el rol de los abuelos en los procesos de socialización/educación de sus nietos en Senegal.

A la par de la educación familiar existen otros espacios de socialización, creados por la comunidad. En los pueblos o en los barrios, a partir de los 4 años los niños comienzan la escuela coránica musulmana, a fin de prepararse y ser preparados para los ritos de circuncisión e iniciación. Cada grupo generacional está bajo la tutela implícita de un adulto. Lo anterior indica que la colectividad o comunidad tiene también un rol trascendental en la educación de los niños desde pequeños.

La organización de la educación familiar ha sabido adaptarse a los diversos cambios sociales acaecidos. Uno de esos cambios es la tendencia a la conformación de un espacio familiar reducido, en contraposición al modelo tradicional de la familia extensa, y a causa de fenómenos como la emigración de los jóvenes, por ejemplo. En este caso, si bien desaparecen algunas figuras (por ejemplo, el tío materno que ha emigrado), las responsabilidades siguen siendo las mismas para los miembros de la familia.

4. Ritos de iniciación y estructuras tradicionales de socialización.

- Iniciación de los niños: Marca el paso de la infancia a la edad adulta y la incorporación real a la vida masculina. Comprende dos etapas: la fase de circuncisión y la fase de aprendizaje. Los rituales de organización, así como las edades de esta etapa (la media es a los 7 años) varían según las etnias, pudiendo hacerse los primeros de forma paralela o separadamente. Se produce la transmisión de los “secretos” y comienza el proceso de formación de la personalidad de los niños. Se refuerza el espíritu de grupo

entre los jóvenes de la misma edad y también la identificación con un pueblo/etnia, una familia y un determinado grupo social.

“Una vez que los chicos han pasado el ritual de la iniciación duermen en el espacio de su padre, no pueden ni siquiera sentarse en la cama de su madre. Empieza entonces su verdadero aprendizaje como hombre, porque hasta ese momento sus tareas han consistido más en el juego de aprender ayudando que en actividades con responsabilidad”. (San Román, ob. cit.: 122)

A partir de aquí, el padre lleva al niño a su lugar de trabajo, al campo y al taller. La finalidad es la misma: formarlo e informarlo sobre el papel del hombre en la sociedad:

“El niño debe saber sus valores (...) Hay que aprender a vivir, a luchar sólo. No es algo como que en la vida todo lo puedes tener a mano... Hay que luchar, hay que esperar, tener paciencia con todo. Y todo llega a su tiempo...” (Te, senegalés, 32 años)

- Iniciación de las niñas: La existencia de una estructura para las niñas no es uniforme y depende del sistema de organización de cada etnia. En ese sentido, ciertos grupos étnicos contemplan dos etapas: una de escisión (ablación)²⁵ y otra propiamente de iniciación. Los contenidos y las formas también varían según las zonas y regiones del país: por ejemplo, los pueblos del centro de Senegal, *wolof* y *serer*, utilizan las ceremonias matrimoniales como ámbitos de iniciación sexual de las niñas como futuras esposas. En aquellas etnias donde la iniciación se realiza en un grupo específico, el ritual se asemeja al de los niños.

En cualquier caso, las niñas podrán asistir en las tareas domésticas pero están exentas de labores en la cocina que impliquen manipular alimentos y agua, hasta que no hayan sido iniciadas en el proceso ritual de la clitoridectomía. (Kaplan, 1998)

Por el lado de las fases de educación y formación, éstas se adaptan a los cambios de la “modernidad” sin perder toda la esencia. De esta manera, a la par de las estructuras comunes, la formación de los jóvenes continúa en las escuelas o en lugares específicos donde se educa en función de una distribución de responsabilidades sobre la base del género:

²⁵ Si bien nos referiremos a esta cuestión posteriormente, para un análisis extenso, complejo y riguroso de esta práctica se recomienda Kaplan (2001); y toda la información de manera amplia y completa en <http://mgf.uab.es>

-Niños: su formación después de la iniciación, está dirigida a la formación profesional y el conocimiento. Existen dos opciones: 1) el niño queda bajo la responsabilidad del tío materno en lo que respecta a su formación profesional o, con su permiso, sigue dependiendo del padre; 2) El contacto con la educación islámica provee las *Dahiras*, células donde los niños son confiados a un maestro musulmán como guía para estudiar el Corán y donde, paralelamente, siguen una formación en técnicas agrícolas.

- Niñas: la tía paterna se vuelve la responsable de su formación como esposa o queda bajo la estrecha supervisión de la madre. No existe una escuela tradicional o coránica para las niñas, sino que estas estudian religión solamente en las escuelas del pueblo o del barrio.

Sobre todo lo expuesto, San Román (2004: 53) destaca la sorpresa que le ha provocado detectar la vigencia que los factores socioculturales de origen ligados al matrimonio, el grupo doméstico y la organización del parentesco poseen entre los migrantes senegambianos estudiados en su trabajo (*fulas* y *soninkes*).

Retomaremos el análisis de las continuidades y rupturas de algunas de esas prácticas en el contexto de la situación de migrantes en la sociedad de acogida, donde, entre otros elementos a destacar, sobresalen las ausencias físicas de los demás integrantes de la familia extensa como agentes determinantes en los procesos de socialización/educación de los hijos.

Como última cuestión, podemos apuntar que, con algunas diferencias particulares, el modelo de “niño bien educado” es similar entre los distintos grupos étnicos que pueblan Senegal. Al respecto, señala San Román (ob. cit.: 122): “(...) es un modelo de equilibrio. No debe ser tímido ni extrovertido, debe saberse adaptar sin perder su personalidad. Un niño muy tímido es un mal comienzo para la vida: (...) <<de pequeño, su padre debe corregirle porque de mayor será individualista, irá a sus intereses, será egoísta, una mala persona>>. Pero tampoco es bueno que sea un extrovertido que, además, se adapte a los compañeros, a las situaciones, con excesiva facilidad, porque (...) <<ese se saltará las normas, cuidará poco las costumbres de su familia. Será un mal educado>>”.

En cuanto a las niñas, permanecerán hasta que contraigan matrimonio y se trasladen a vivir con la familia del esposo, compartiendo el espacio y las tareas de las mujeres. En este sentido, la “buena educación” de la niña se orienta hacia su futuro rol de madre de

familia: la educan para que esté bien preparada cuando se vaya de la casa y sepa comportarse correctamente frente a su marido y su suegra sin avergonzar el honor de la familia.

5. El sistema escolar en Senegal.

Comprende dos niveles que muchas veces funcionan de manera simultánea: el formal y el informal.

a. El sistema formal

Por ley, la escolarización en Senegal es obligatoria hasta los 10 años, a diferencia de lo que sucede en Cataluña donde, en cambio, es hasta los 16.²⁶

Está organizada en cuatro ciclos: preescolar, primaria, secundaria y universitaria.

1. Preescolar (3-5 años): no es obligatorio. La falta de recursos económicos hace que no existan muchas escuelas públicas de este nivel en el país; por lo tanto, sólo las familias con un status socioeconómico elevado pueden mandar a sus hijos a la escuela bressol.

2. Escuela primaria (6-12 años): tampoco tiene carácter obligatorio. Incorpora niños y niñas a partir de los 7 años (incluso de 6 años si hay lugares disponibles y siempre y cuando hayan hecho antes el preescolar). Durante los primeros años aprenden a leer y a escribir (en primer lugar la lengua del pueblo/etnia y luego el francés).

Se divide en dos subciclos: uno de cuatro años, elemental y obligatorio, que persigue la capacitación de los alumnos en la expresión oral y escrita de la lengua francesa; el otro, de dos años, medio, donde se prepara a los alumnos para entrar al ciclo secundario.

El ciclo de la primaria se culmina con dos exámenes: 1) el certificado de estudios elementales y la prueba de acceso al colegio público de estudios secundarios.

Vale señalar el hecho de que buena parte de los niños no acuden a la escuela, ya que deben ayudar a sus padres en las tareas del campo; por ejemplo, espantar a los pájaros para que no se coman el maíz. Asimismo, hay más niños que niñas, ya que éstas últimas se quedan en la casa a cuidar a los hermanitos y ayudar a la madre en las tareas domésticas.

²⁶ Esta diferencia habría que rastrearla, por ejemplo, en la edad concebida para el paso de niño a joven adulto, momento en que se realiza el rito de iniciación masculina (11 años). De acuerdo a lo anterior, entonces, para los senegaleses a los 16 años no se es “niño” sino “hombre”. Por lo tanto, no debe estar en la escuela (donde están los niños) sino en el trabajo (donde están los hombres).

3. Escuela secundaria (12-18 años): comprende dos subciclos: el primero, de cuatro años, se hace en una escuela media en el cual se obtiene un diploma, que permitirá el acceso posterior al segundo subciclo: el Liceo, en el cual el alumno estará preparado para obtener el bachillerato que prepara el ingreso a la enseñanza superior. En la secundaria se estudia matemática, geografía, historia y ciencias; también música y danzas tradicionales. Después de comer, vienen las clases prácticas o talleres de campo: aprenden a criar animales, a plantar una huerta, a hacer instrumentos de trabajo, etc.

4. Universidad: existen dos, que acogen a los nuevos bachilleres. La más importante es la de Dakar²⁷. Los estudios superiores más cursados son: magisterio, enfermería y distintas ramas de enseñanzas técnicas superiores (estudios agrarios y agropecuarios, extracción y comercialización pesquera, industrias de extracción, textiles y otras). Son muchos los senegaleses que se trasladan principalmente a Francia y a otros países europeos a culminar sus estudios, al mismo tiempo que la Universidad de Dakar recibe otros tantos del extranjero.

Vinculado a todo lo anterior, resulta pertinente señalar que de acuerdo a datos oficiales, los adultos alfabetizados en el país constituyen el 19 % de la población total (10 millones de habitantes), de los cuales tan sólo un 29 % corresponde a mujeres.²⁸ (Fuente: United Nations, 1996: *África Recovery*, Vol. 10, nro. 2)

Esta diferencia/desigualdad estadística de género, en detrimento de la escolarización de las mujeres senegalesas, se explica en parte por el rol que la familia le asigna a las hijas: por un lado, ayudar en las tareas domésticas y el cuidado de los hermanos pequeños; por otro lado, el gasto doble que significa para la economía familiar no siendo una inversión como en el caso de los hijos, ya que, según los parámetros socioculturales dominantes, las hijas están en principio abocadas a dejar sus familias y comunidades al casarse (San Román, 2004: 116). La situación de diferencia/desigualdad en detrimento de las mujeres

²⁷ Fundada en 1957 en sustitución del antiguo Instituto de Altos Estudios. Cuenta con reconocidos institutos de investigación al que acuden a estudiar personas de otros países africanos y del resto del mundo (IFAN, ORSTROM; Institut Pasteur de Dakar, etc.).

²⁸ Acerca de este y otros datos sobre alfabetización, San Román (2004: 114) señala: “Es escandalosa (...) la información que constantemente aparece en los informes de todas las procedencias y disciplinas respecto al analfabetismo en Senegal y Gambia y entre los inmigrantes en Cataluña. Por una parte, se reconoce la existencia de las escuelas coránicas y su labor en este sentido desde bastante antes de la colonización europea (...) Por otra parte, se lamenta el elevadísimo nivel de analfabetismo (...) La identificación de los grafos con el alfabeto fenicio y de la lectura con la que se realiza en las lenguas europeas (...) permite este error tan patente (...) Son una mayoría notable de los varones y una minoría de las mujeres los que leen y escriben en árabe”.

al momento de escolarizarse la he podido rastrear a partir de la información recogida en el transcurso del trabajo de campo:

“A: yo he ido sólo dos días...”

D: yo cinco meses...

B: yo no he ido...

C: Yo, en mi caso, intentaban enseñarme árabe. Y yo no quería estudiar árabe, quería estudiar en la escuela [“moderna”]. Pero mi madre dijo que no, que la tenía que ayudar a ella. Yo tenía que ayudar a mi hermano, que tenía la responsabilidad por hacerse cargo de su hijo, y mi padre decidió que fuera él a la escuela. Por eso pasa muchas veces a nuestra edad, que muchas no han ido a la escuela. Además, allí era: a 6 kilómetros hay una escuela...

E: y además, allí, la generación primera, si eran niñas, siempre no iban a la escuela. Las primeras siempre tenían que cuidar las casas con las madres. Las que nacían segundas, sí que iban. Yo, por ejemplo, en mi caso, yo soy la segunda hija de mi madre. Y soy yo la única que no ha ido al cole. Y todas las demás han ido. Pero yo, tenía que ayudar en casa...”

F: Yo a mi madre le he dicho mil veces y ella está arrepentida: de mil maneras me ha pedido perdón. Porque le hago sentir culpable, aparte que es culpable. A lo mejor, ella de no pensar que nunca lo necesitaría, en aquellos momentos era su pensamiento, su idea... yo las ganas que tenía de pequeña, porque aún me lo acuerdo... podría ir combinando, estudiando y luego cuando acabo el cole, hacer el trabajo de la casa. Pero como tenía que ir a la escuela, a clase toda la mañana, volver a comer, luego perder toda la tarde, luego volver de noche... y claro, éramos dos... y no podía yo”.

(GD mujeres senegalesas madres, provincia de Girona)

No obstante ello, es posible constatar en los últimos años un incremento en el acceso de las mujeres senegalesas, no sólo a la educación primaria y secundaria, sino también a la universitaria, como sucede en la Universidad de Dakar:

“En las ciudades, cada vez más, la puerta se está abriendo para la educación de las mujeres. Sí que en pueblos, y en algunas pequeñas ciudades hay problemas para el acceso de las mujeres a la educación; o son las primeras que se van, para casarse...”

pero vemos que hay avances, un poco lentos, pero hay avances en ese sentido... ”. (Ha, senegalesa, 32 años)

“Y ahora, en cada pueblo hay una escuela. Que ya pueden ir niño o niña desde pequeños hasta que vean que ya tienen cabeza para estudiar, la familia fuerza. Pero cuando aquello era cada 6 Km. hay una escuela, pues... La educación también era diferente. Enseñaban más a ellos como era antes... ”. (Ge, senegalesa, 34 años)

b. El sistema informal

Comprende sectores de escolarización relativamente normalizados. Al respecto, si bien falta una reglamentación a nivel estatal, este sistema se promueve desde el Ministerio de Educación.

1. Escuela de alfabetización: la enseñanza está dirigida a personas adultas para que aprendan a leer y escribir en lenguas nacionales (*wolof, fula*, etc.). Los niños de las zonas rurales del país siguen este método debido a la ausencia de escuelas oficiales.
2. Escuela franco-árabe: el método de enseñanza funciona según el modelo oficial/formal pero sin normas reguladoras. La lengua principal de enseñanza es el árabe. Si bien las estructuras son de carácter privado, existe un título opcional árabe que permite a los alumnos continuar luego en el sector oficial/formal y en las universidades de los países árabes.
3. Escuela coránica del barrio: los alumnos estudian en ellas el árabe como medio para leer el Corán. No están obligados ni a vivir con su maestro ni a abandonar la escuela oficial/formal. Por el contrario, estos estudios se combinan con la escuela pública donde se enseña francés.²⁹
4. “Dahra” o “Medersa”: son las escuelas coránicas en las cuales los alumnos conviven con el maestro y en las que, además de los estudios, se los forma en un determinado modo de vida (musulmán).
5. La formación profesional: es el sistema de aprendizaje instituido en los talleres y las fábricas que acogen a niños a partir de los 10 años para formarlos en una profesión.

²⁹ A estas escuelas acuden tanto los niños como las niñas. Sin embargo, las niñas deben abandonar sus estudios en el momento en que comienzan a menstruar debido a la creencia extendida sobre una posible contaminación de las Sagradas Escrituras si son tocadas por ellas.

La elección de uno de estos ámbitos de formación por parte de las familias dependerá de sus expectativas y/o creencias religiosas. La adopción del sistema oficial/formal, además de su carácter obligatorio, genera esperanzas de mejorar el status social de la familia. Si bien el interés de cada familia por los estudios de sus hijos está muy ligado a los gastos que supongan, ocupando el segundo lugar en la escala de prioridades después de la alimentación de sus hijos, entre la mayoría de los integrantes de las familias migrantes senegalesas entrevistadas, ya sea en origen como en destino la educación de sus hijos ha sido valorada de manera muy positiva:

B: *¡es demasiado importante!*

A: *depende también de la suerte de cada uno. Porque si los críos tienen ganas de estudiar y tienen mentalidad de sacar una buena carrera, intentaremos de ayudar aquí y allá, pagar lo que haya que pagar para sus estudios, para que vayan aprendiendo... lo que haga falta...*

C: *para que no sean como nosotras...*

D: *¡exactamente! Porque nosotras, como no sabemos, vemos más la necesidad de que ellos, que ahora tienen la oportunidad, tienen que aprovecharlo". (GD, mujeres senegalesas madres, provincia de Girona)*

En cuanto a una primera comparación entre el sistema educativo en origen y en destino –abordaremos la cuestión con detenimiento en el capítulo III- se han podido detectar del siguiente tipo:

"La relación de la educación de allí, en Senegal, y la de aquí, realmente es muy diferente. Sobre todo, en el sentido de que aquí tienen de todo: tienen ordenadores, tienen biblioteca... Allí, puedes estudiar, hasta llegar a la universidad, en una escuela sin ninguna biblioteca. Y si tú quieres estudiar una carrera y no tienes ningún libro para leer, te quedas... es que no tienes... Hay gente que estudia y con sus carreras se quedan en el paro, ¡que no tienen trabajo! Esto también es muy duro". (Ft, senegalesa, 29 años)

Buena parte de los jóvenes de las zonas rurales suele migrar hacia ciudades como Kaolack, Dakar o San Luis, en algunos casos como paso previo para la emigración transcontinental. Con lo que aprenden en las escuelas apenas les dará para empleos subalternos dentro del propio Senegal. En los pueblitos en los que no hay escuelas ni

maestros, la alternativa suele ser la escuela coránica que funciona en la mezquita, en la casa del maestro o imán o directamente improvisada al aire libre:

“(…) las escuelas coránicas ofrecen a los alumnos un plan de formación de la persona inspirado en (no siempre ceñido a) las creencias, normas, valores y formas de proceder coránicos, un aprendizaje de las Escrituras Sagradas del Islam y un conocimiento progresivo del árabe hablado y escrito”. (San Román, 2004: 84)

Cuadro sobre rasgos diferenciales entre la escuela coránica y la escuela “moderna” en Senegal

	Escuela coránica	Escuela “moderna”
Lengua hablada y enseñada	Árabe	Francés y propia de cada grupo étnico
Objetivos trazados	Énfasis en la fe y la moral religiosa musulmana	Conocimientos generales de utilidad (por ejemplo, tecnológicos para el desarrollo)
Tipología de los enseñantes	Imán (o, en su defecto, un ayudante o creyente de prestigio)	Maestros con formación en educación superior
Conocimientos por alcanzar	Teológicos	Ciencias, humanidades, conocimientos técnicos

Como no podía ser de otra manera, estas diferencias se corresponden con la dominancia en una y otra escuela en cuanto a la pedagogía y sus fines; y a la didáctica y la práctica de la enseñanza utilizada (y sus medios). No obstante, Kaplan (1998) destaca elementos en común entre ambas escuelas: la disciplina severa, el castigo corporal³⁰ y el carácter memorístico y repetitivo de las técnicas de aprendizaje. Y una cosa más, de vital importancia al momento de establecer comparaciones con el sistema educativo

³⁰ “(…) El pegar con un cintó a un alumno discólo es un derecho incuestionable del maestro (...) Si un maestro no recibe el respeto que se merece o la obediencia que se le debe o el esfuerzo que reclama en el estudio, puede y debe imponerse incluso por la fuerza y los padres tendrán que aceptarlo y aprobarlo. Y eso es algo bien distinto a que el maestro pegue porque sí, porque es agresivo o porque no sabe imponer su autoridad de ninguna otra forma”. (San Román, 2004: 143)

español/catalán: el estímulo intencionado, tanto en lo que concierne al esfuerzo personal de los alumnos como a la iniciativa individual de cada uno.

6. Espacios y organización del tiempo libre.

Se encuentran bajo tutela del Ministerio de la Juventud y se organizan por medio de *colectividades educativas*: “agrupamientos de niños, adolescentes y/o adultos durante las vacaciones o el tiempo libre para realizar actividades destinadas a su expansión psicológico, social y cultural”.

- Actividades: colonias de vacaciones (tres semanas, régimen internado); “centres aéré” (tres semanas, régimen semi internado); “patronato” (se realiza durante todo el año, de dos semanas a un mes, actividades de tarde, vinculado a un barrio o a una escuela); campos de trabajo (de dos semanas a un mes, destinados a adolescentes y adultos).

- Entidades: es posible distinguir tres elementos o factores que diferencian y definen a las entidades de tiempo libre en Senegal: la religión, la política y el principio filosófico (laico).

Uno de los problemas del tiempo libre en Senegal es la falta de democratización de los sectores, lo que hace que no todos los niños puedan beneficiarse. En ese sentido, sólo las ciudades cuentan con las entidades juveniles, además del hecho de que, en general, las comunidades no consideran estas actividades como prioritarias para sus hijos, sino que se valoran más la escuela y el aprendizaje durante las vacaciones.

No obstante esto, un elemento que han destacado varias de las personas entrevistadas ha sido el de la disponibilidad de tiempo y espacio para que los niños jueguen, diferenciándolo en la valoración de su situación en la sociedad de acogida. Sobre todo en términos de contextos más rurales (origen) y urbanos (destino), con sus respectivas características:

“Allí [en Senegal, en el pueblo] tú lo dejas en la naturaleza”. (Pi, senegalés, 32 años)

“Allí hay más niños, más espacio para jugar. No es estar en un piso de 60 metros cuadrados donde siempre te dicen: ¡No toques esto, no toques lo otro!”. Allá es diferente... Realmente nos dimos cuenta, las pocas veces que hemos ido con la niña en [a] Senegal... normalmente es eso, se encuentran con muchos niños, están todo el día jugando y tal...”. (Ab)

“En mi país [por Senegal], si tú eres niño o niña, estarías en la calle corriendo. Nosotros estaríamos hablando aquí dentro [en el living de su casa] y ellos [los niños] estarían corriendo allí afuera, sin ningún peligro. En cambio aquí no: aquí los niños tienen que estar siempre acompañados por los padres, hasta dentro de la casa. Porque el niño se puede dar [un] golpe [con] en esta mesa y ya está. Y entonces es bien distinto”. (Fa, senegalesa, 27 años)

CAPITULO II. EL PROCESO MIGRATORIO SENEGALÉS A EUROPA/ESPAÑA/CATALUÑA³¹

1. La emigración senegalesa como proyecto de inversión y diversificación económica familiar.

Siguiendo a Kaplan (1998), la región de Senegambia constituye un espacio tradicionalmente de migración en el que las personas se han desplazado históricamente, moviéndose siempre de un sitio a otro. La autora cita a Findley y Ouedraogo (1993), quienes en términos generales afirman que la emigración senegambiana es percibida como una estrategia familiar que se manifiesta en dos grandes patrones migratorios, que suponen estrategias específicas, diferenciadas entre sí: 1) las estrategias de supervivencia: desplazamientos mixtos del campo a la ciudad, de carácter generalmente temporal; y 2) las estrategias de movilidad, dentro de las cuales se encuentran insertos los sujetos de estudio de esta investigación. (Goldberg, 2004)

Como parte de las estrategias del primer tipo, podemos encontrar la migración intra-africana transfronteriza (Robin, 1996), vinculada con centros urbanos próximos de la subregión del África Occidental “francesa”, en un primer momento; del África del Sur después y, posteriormente, del África Central³². (Ibid)

Las estrategias de movilidad, por su parte, los llamados flujos sur-norte, se basan en una migración de carácter fundamentalmente masculino e implican un desplazamiento transcontinental (a Europa y USA, preferentemente). Suponen una inversión económica familiar de envergadura para la unidad doméstica que suele incluir a la familia extensa, como parte del proyecto migratorio. Este último persigue en lo inmediato la diversificación económica y la mejora del status socioeconómico local del grupo. A largo plazo, se busca el desarrollo de la comunidad en términos de infraestructura y servicios, hecho que se relaciona con las acciones y proyectos de cooperación que

³¹ El presente capítulo se ha confeccionado en base a la información extraída de la investigación que realicé entre 1999 y 2003 para la tesis doctoral (véase Goldberg, 2004), utilizada también para trabajos posteriores (Goldberg, 2006; 2007, entre otros). No obstante, como se podrá comprobar, he realizado un trabajo de actualización de la situación migratoria del colectivo senegalés, intercalando a su vez en el texto análisis de otros autores, así como fragmentos de entrevistas y otros datos surgidos a partir de las prácticas de investigación realizadas como parte del trabajo de campo que desarrollé para este estudio.

³² Esta región, que comprendía entre otros países a la actual República del Congo y Angola, era atravesada por las rutas del oro y de los diamantes. En relación a la migración senegalesa itinerante por otros países africanos, en Costa de Marfil, por ejemplo, se los conoce como los “*gorgui*”. Sobre este tema, véase Bécquer (1994), Bredeloup (1993). (Goldberg, 2004)

puedan poner en práctica personas emigradas originarias de un mismo pueblo que residen en un sitio común.³³ (Goldberg, 2004)

Es imprescindible destacar dos cuestiones alrededor de este tipo de migración fundamentalmente económica basada en una estrategia de movilidad. En primer término, la migración senegambiana hacia el extranjero es en su mayoría masculina, ya que el rol del emigrante en la sociedad de origen ha correspondido tradicionalmente al hombre. De acuerdo a la autora citada, a escala familiar existen diferentes expectativas y presiones en origen según se trate de hombres o de mujeres, en la medida en que la emigración de estas últimas es inducida por la reagrupación familiar: mientras que la de los hombres tiene un carácter básicamente económico (productores) las mujeres definen su rango, principal aunque no exclusivamente, a partir de su capacidad reproductora. De esta manera, la migración se concibe dentro de una estrategia de movilidad socioeconómica y es percibida como una inversión que realiza todo el grupo doméstico con un claro efecto multiplicador, en la que se favorece la migración de nuevos parientes y se van fortaleciendo las redes en destino. (Kaplan, 2002, citado en Goldberg, 2004)

En segundo lugar, el hecho de que la familia “selecciona” a los varones que potencialmente pueden ofrecer mayores posibilidades de garantizar el éxito del proyecto migratorio. Kaplan (ob. cit.) señala que los enfermos no están en condiciones físicas para realizar un desplazamiento (y las travesías en tiempo y distancia que muchas de ellas suponen) largo, complejo, solitario e incierto. Por ende, aquellos que marchan son jóvenes, fuertes, sanos, valientes, más hábiles, con mejor preparación y más desenvueltos. Atxotegui (2000: 99) concuerda con lo anterior cuando destaca que debido al conjunto de dificultades y riesgos que supone el emigrar, tienden a efectivizarlo las personas más fuertes y capaces. Fortaleza y capacidad no sólo físicas, sino sobre todo psicológicas, son las que se requieren para resistir y abrirse paso por sobre condiciones extremadamente difíciles. (Goldberg, 2004)

En la misma línea de análisis se ubica Recolons (2001: 685), al resaltar no solamente la selección por factores económicos, sino las condiciones de fortaleza relacionadas con la

³³ Ejemplos de ello son, entre otras, las siguientes asociaciones de migrantes senegaleses en Cataluña, algunos de cuyos miembros entrevisté para este trabajo: *Associació per el Desenvolupament Econòmic de la Comunitat Rural de Sarré Coly* (Girona) y *Associació pour la Promoció Socio-Econòmic de Gassane a Terrassa* (Terrassa, provincia de Barcelona).

edad y “las condiciones anímicas de empuje y aguante para soportar la dureza de las dificultades inherentes al hecho de migrar”. (Ibid)

Sumado a lo anterior, se trata frecuentemente de aquellos nacidos en un sustrato de cierto poder en el seno de su comunidad: hijos de una autoridad política, religiosa, económica o sanitaria del pueblo; es decir, con un cierto status en origen. (Ibid)

En suma, no son los más pobres los que emigran; y sólo emigran los que pueden. Y esto, sin sumarle las condiciones que marcan la modalidad relativamente nueva de migrar a España de algunos jóvenes senegaleses mediante el cruce del océano a través las embarcaciones conocidas como “cayucos”.

En relación a esto último, durante los cuatro años que transcurrieron desde que finalicé mi investigación de tesis doctoral sobre los migrantes senegaleses en Barcelona (véase Goldberg, 2004), el proceso migratorio de los senegaleses a España ha sufrido grandes transformaciones, mismas que impactaron en todos los niveles y actores del proceso (tanto en origen como en destino). En la actualidad, estamos en condiciones de plantear que asistimos a cambios profundos, sobre todo en cuanto a formas pero también en términos de sustancia, en el patrón migratorio senegalés. Este proceso, que tiene como una de sus principales manifestaciones el fenómeno de los cayucos, implica, entre otros elementos, el progresivo abandono del proyecto migratorio planificado y un cambio a favor de las acciones de tipo más espontáneas, menos planificadas; y, sobre todo, más peligrosas y con éxito dudoso (aunque siempre dentro de la idea central de diversificación e inversión económica familiar): lograr alcanzar la costa, y que no los expulsen luego, asentarse, comenzar a trabajar y enviar dinero, llamar contando del “éxito”, enviar fotos, etc.:

“El tema de los cayucos y la llegada de senegaleses y africanos en general³⁴, es una nueva realidad que “sorprendió” a muchísima gente, pero para otra gente no es ninguna sorpresa, porque ya se veía venir. Hace años que la meva gente [mi gente] lo que hacían es pedirle a los padres, sobre todo a la madre, dinero; y a través de Marruecos entraban. No sé cuántos senegaleses entraron, senegaleses y africanos

³⁴ Es posible comprobar que en la manera de presentar el fenómeno de los cayucos, parece como si todos sus “usuarios” –porque las embarcaciones salen en su totalidad de Senegal- fuesen senegaleses. Pero hay personas originarias de distintas partes de África que se embarcan en ellos:

“Muchas veces, estás en un bar, por ejemplo, y sacan imágenes de un cayuco que ha llegado. Lo primero que hace todo el mundo es decir: “¡oye, pero mira tus paisanos!” “Paisanos”... puede ser que realmente sean “paisanos africanos” pero puede ser que no sean “paisanos senegaleses”, porque en estos cayucos, los primeros que llegaban quizás eran senegaleses, ¡pero los últimos no!”. (La)

entraron desde Marruecos en pateras... Y las cosas han ido cambiando, porque en Marruecos se ha ido cerrando la puerta³⁵, y la gente ha ido buscando otros medios de entrada en [a] Europa. Entonces ya empezaron los cayucos. Los cayucos tienen muchos más riesgos que las pateras, primero, por la distancia que hay que recorrer para llegar aquí [principalmente Canarias]... 800 Km. o más ¡depende de dónde sales! No tiene nada que ver con los 15 o 20 Km. del estrecho [de Gibraltar] ... es totalmente diferente. Pero la mayoría de la gente ya lo veía venir". (La, senegalés, 28 años)

“Se veía venir”, en palabras del entrevistado, en el sentido de que en el panorama cultural y, sobre todo político de Senegal, cambiaron bastantes cosas. A partir del año 2000, con la llegada del nuevo presidente, el actual, se generaron muchas expectativas entre la población, provenientes fundamentalmente de la juventud senegalesa, que –una vez más- no se cumplieron:

“Yo creo que este presidente está gracias a los votos de la juventud, que pasaba de largo de la política. Pero un día dijeron basta y votaron todos masivamente a esta gente, y luego, pues... él no cumplió. Porque vemos que en Senegal, cada día, la vida es mucho más cara: el arroz vale el doble del 2000 al 2007, todo, todo, todo, casi vale el doble de lo que valía... una caja de leche, que valía 800 CEIFAS, ahora vale más de 1.500... quiere decir que las cosas han ido empeorando demasiado. Entonces, la mayoría de la gente ya no tenía ni esperanzas ni expectativas en el futuro de Senegal. Y veían que lo único que quedaba era la emigración". (Ju, senegalés, 29 años)

Además de los elementos de orden estructural, principalmente las causas socioeconómicas de la emigración a las que se refiere el entrevistado de más arriba, la visión que los jóvenes³⁶ se hacen de la falsa imagen “de éxito” reflejada por algunos migrantes senegaleses en el exterior también poseen una influencia muy importante como factores del “push”:

“La mayoría de la gente que baja a Senegal en el mes de agosto, o gente que baja en [a] Senegal en diciembre, para pasar las fiestas, están mostrando un nivel de vida que la mayoría [de ellos] no tiene. Yo mismo me he quedado muy sorprendido de encontrarme con senegaleses que conozco, que viven en Terrassa, que tienen

³⁵ El entrevistado se refiere al aumento de los controles en las costas de Marruecos y en la frontera con Ceuta y Melilla, a partir de la exigencia de la UE y los acuerdos sobre control y seguridad de ese país con España.

³⁶ Un dato significativo a tener en cuenta: con una población total de 11 millones de habitantes, los jóvenes representan el 60% de la población de Senegal.

problemas, que realmente, nos hacen [al resto de la comunidad, a la asociación de senegaleses] dedicar tiempo para resolverlos, correr en Senegal con su BMW, con su Mercedes (Benz), con su traje de marca que vale mucho, mucho dinero... que a lo mejor es un tío que aquí, se dedica en [a] vender cintas falsificadas en la calle. Que cada día tiene problemas con la policía, problemas de no se qué, que no sé cuánto... Y esa gente, la ves en Senegal... ¡y parece un rey! Yo creo que personas como estas influyen mucho en los demás, que tienen a su alrededor... ¡que la imagen que dan es una imagen falsa! ¡Realmente falsa! Porque la mayoría... mira, yo llevo 15 años en España ¡y no tengo coche! Donde voy, cojo el transporte público ¡como todo el mundo! Yo creo que eso también ha hecho que la mayoría de la gente, por cualquier medio, intente llegar hasta aquí. Y mucha gente, hasta hace muy poco, cuando decían: “voy a coger un barco para irme a Europa”, pensaban que cogían un barco de verdad. No pensaban que era la patera aquella que tenían que coger con todos los riesgos...”.

(Ab)

En este sentido, el propio gobierno de Senegal censuraba las imágenes en los medios de comunicación sobre los senegaleses que se embarcaban en los cayucos. Los muertos, producto de tantos naufragios, no eran noticia en la televisión senegalesa (sólo en la española). Hasta que un día...

“No hace mucho, hicieron un reportaje: que empezaron a sacar cuerpos y cuerpos, muertos y muertos... y la gente al final dijo que sí, que esto era real. Entonces, la mayoría de la gente ya se ha metido en la cabeza que esto ya no es seguro. El gobierno ya empezó a hacer detenciones de los cabecillas de redes y tal... [Sumados a los acuerdos de cooperación en el control policíaco por aire y mar con España]”. **(En,** senegalés, 32 años)

Entonces, ¿sólo emigran los que llegan? Respuesta: NO. También emigran los que entran “legalmente” a España, por tierra, barco o avión, en mayor proporción que aquellos que arriban en “cayucos”, y con sus respectivos visados... aunque –claro está– sin la cobertura sensacionalista de ciertos medios de comunicación.

En el capítulo que sigue retomaremos el análisis de las dimensiones vinculadas con este fenómeno, enfatizando en el impacto que tiene en los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias senegalesas en Cataluña.

Un aspecto determinante dentro del proyecto migratorio de los senegaleses es el que refiere a la idea de retorno. Dentro del modelo tradicional de emigración senegalesa, independientemente de la etnia o casta de pertenencia, el retorno forma parte del proyecto migratorio del individuo en su última fase.³⁷ Es decir que la finalidad, el objetivo principal del proyecto de emigrar ha sido venir, juntar dinero, enviar remesas a su familia en origen, realizarse, invertir en sus pueblos y volver algún día a su tierra. Aún cuando el momento concreto de regresar resulte relativo y variable. (Goldberg, 2004)

Por otra parte, el proceso de adaptación al contexto de la sociedad receptora/desadaptación al contexto de la sociedad de origen (que simplícidamente podría denominarse aculturación) se manifiesta tanto en el campo psíquico como físico de la salud/enfermedad/atención. Desde padecimientos contraídos como consecuencia del trabajo y las condiciones de habitabilidad en la sociedad de destino hasta el caso de los senegaleses que regresan a su país tras un largo período de tiempo o para cumplir con el retorno y necesitan tomar las pastillas para el tratamiento de la malaria al igual que los *tubaab*; porque sus cuerpos ya no son los mismos para los mismos agentes de enfermedad. (Ibid)

Relacionado con lo anterior, sobresale, debido a sus connotaciones en el campo psíquico-físico-espiritual de los migrantes, el miedo a fracasar, la angustia de pensar en volver con las manos y los bolsillos vacíos, el temor a la frustración de no conseguir lo deseado y, de alguna manera, sentir que uno le ha fallado a los suyos (familia, parientes, amigos, etc.). Las expectativas depositadas en la persona que emigra se convierten en fuente de constantes presiones “donde la idea del retorno resulta impracticable porque no se han cumplido los objetivos iniciales, donde el volver resulta difícilmente elaborable, pero a la vez, cuenta con el soporte afectivo de la familia”. (Kaplan, 1996: 10, citado en Goldberg, 2004)

Vale apuntar por último que a medida que la situación de los migrantes se va regularizando, van insertándose en el mercado laboral e integrándose socialmente en el medio local de la sociedad de destino y, fundamentalmente, cuando reagruparon a su

³⁷ Desde esta perspectiva resulta más preciso referirse a los sujetos de estudio en términos de “migrantes” (situación pasajera, coyuntural) y no como sucede con otros colectivos cuyo objetivo central es asentarse e integrarse definitivamente a la sociedad de destino.

familia, comienzan a realizar viajes de visita a Senegal cada dos años o cada año, según las posibilidades de cada cual. En tal sentido, como bien señala San Román (2004: 303): “El propio incremento del viaje conforme aumentan los años de estancia es un indicador del mantenimiento de las relaciones y, sin duda, carga las pilas de los objetivos, de las motivaciones y de la propia y identidad y cultura. Es el reencuentro del inmigrante con su propia mitad.”³⁸

2. Breve reseña sobre los movimientos migratorios senegaleses a Europa durante el siglo XX.

En el transcurso del siglo XX la emigración senegalesa ha sido estimulada y forzada fundamentalmente por la acción colonizadora francesa, que culmina con la independencia del país africano en 1960. Durante el período referido, coexistieron dos tipos principales de movimientos migratorios: por un lado, la administración colonial enviaba a la metrópoli a “civilizar” a las elites senegalesas colaboracionistas, hecho que, de alguna manera, creaba en la población la imagen de que la riqueza, la formación, la prosperidad y el poder había que buscarlos fuera de Senegal. Vale subrayar que, de alguna manera, actualmente ocurre algo similar: el contexto neocolonial contemporáneo (y, como parte esencial de la sociedad mediática globalizada, el “*pull*” determinante ejercido por los medios visuales, sobre todo la televisión satelital) empuja a muchos hombres a emigrar, creándose entre la población el mito del migrante exitoso que mantiene con dinero a los suyos, los reagrupa con él en el exterior y aumenta su prestigio y su poder local. (Goldberg, 2004)

Por otro lado, sobre todo tras la independencia de Senegal, se produce un éxodo rural masivo a las ciudades, debido principalmente a los cambios en la producción agrícola. Dicho proceso contribuyó al aumento de la miseria urbana, más que nada en el caso de Dakar, y a la continua y creciente emigración de mano de obra hacia Europa: no ya en condición de esclavos, como ocurrió con los pueblos negroafricanos desde el siglo XV al XVIII, sino como asalariados para trabajar en la reconstrucción “Marshall” post-Segunda Guerra Mundial hasta la crisis del petróleo, en 1973 (Seck, 1997). A partir de

³⁸ No obstante, la autora observa a partir de su trabajo que de los grupos étnicos senegambianos estudiados (principalmente *soninke* y *fula*) son estos últimos quienes aparecen como lo más decididos a emprender el regreso definitivo al país de origen tras haber cumplido con los objetivos del proyecto migratorio.

ese momento, a la par de las transformaciones en los modelos productivos europeos, y coincidiendo con el deterioro ecológico, económico y social que sufre el país, se van conformando las formas actuales y las características básicas que asumen los procesos migratorios de las personas de origen senegalés. (Goldberg, 2004)

En líneas generales, es posible distinguir dos grandes modelos de emigración de los senegaleses, mismos que desarrollaremos más adelante. El primero corresponde a los *Pulaar* y *Soninké*: se trata de una migración de carácter familiar con importante presencia de mujeres (a diferencia del segundo de los modelos, el de los *wolof modou-modou*); fuerte influencia del grupo familiar; y una estructura social rígida basada en el sistema de castas (son los miembros de la casta superior los que dictan las normas y las pautas en la aldea).

En relación a esto último, hay que señalar que entre los grupos étnicos que pueblan Senegal, los llamados *haalpulars* (grupo mixto formado por los *tukolor* y los *peul*), provenientes de Tambacounda y los *soninkés*, originarios de St. Louis, han dirigido al menos la tercera parte de su destino migratorio a Francia, fenómeno por el cual se los designa como los “Francenaabé” (“gentes de Francia”). Según Timera (1996), las personas pertenecientes a estos grupos étnicos en general han trabajado como asalariados, persiguiendo la reagrupación familiar una vez instalados en aquel país de acogida. Características que, entre otras, los han diferenciado de los *wolof modou-modou*, quienes componen el segundo de los modelos de la emigración senegalesa: migrantes que se dedicaron siempre fundamentalmente al comercio informal y que emigraron más tarde a Europa que los del primer grupo, hasta convertirse actualmente en el grupo étnico más numeroso³⁹ (Goldberg, 2004):

“Los wolof no pretenden quedarse en Europa. Todos regresan. Ellos han desarrollado valores que aprendieron en la escuela coránica, como la solidaridad. Allí aprendieron todo lo que después llevan a los negocios. Incluso a enfrentarse con los toubabs. Miran desde la distancia”. (Diario de campo. Kolda, agosto 2004. Conversación con Alí Camara; citado en Jabardo, 2006: 46)

³⁹ Salem (1984) ha documentado la llegada de un flujo importante de *wolof* senegaleses a Francia sobre todo a partir de 1974, desde donde fueron ampliando sus redes de comercio hasta la por entonces Alemania Federal, enlazando con Bélgica, Holanda y la Costa Azul. Pero es, sin embargo, recién a mediados de la década de 1980 que se constata la geodinámica de la migración senegalesa al sur del continente europeo. (Robin, 1996; Simon, 1995) (Goldberg, 2004)

Los *Neéño* representan en la sociedad *wolof*, hecha de órdenes y castas, a los artesanos: *Lawbé* (escultores) y canteros de bosque y otra ‘gente de oficios’; *Guéwel* (griots); *Rabkat* (tejedores); *Tëgg* (herrereros); y *Uddé* (zapateros). En la sociedad *wolof*, la gente de casta es considerada como la que tiene una posición social inferior, hasta ser discriminados con relación a los *Géer* (personas nobles) que, antaño, administraban los poderes públicos y éticos. (Sow, 2004a; citado en Jabardo, 2006: 46)

“Los *peul* y los *soninke* son más individualistas. Su organización se centra más en el grupo familiar. Además tienen una estructura social muy rígida, donde todavía se diferencia a los nobles de los sirvientes. Son los miembros de la casta superior los que dictan las normas y las pautas de la aldea” (Diario de campo. Kolda, agosto 2004. Conversación con Alí Camara; citado en Jabardo, 2006: 46)

3. Organización social del proceso migratorio senegalés: cadenas y redes.

En la presentación, así como en trabajos anteriores (Goldberg, 2007, 2006, 2004), he desarrollado la perspectiva holística-sociocultural que se tomaba como base para el abordaje de las migraciones actuales. Dentro del mencionado enfoque, el énfasis en la existencia de cadenas y redes migratorias constituye un elemento para refutar la teoría neoclásica de la inmigración que considera al proceso migratorio desde la perspectiva exclusivamente individual. Enfocar el estudio en las cadenas y redes supone analizar, diacrónicamente, un proceso colectivo: la familia, las cadenas migratorias de amistades, los lazos comunitarios previos, la existencia de redes... Todos estos elementos están de una u otra forma en la base de muchos de los movimientos migratorios históricos y actuales, constituyendo lo que Martínez Veiga (1997) identifica como la organización social del proceso migratorio. (Goldberg, 2004, 2006, 2007)

El concepto de cadena migratoria hace referencia a la transferencia de información y apoyos materiales que familiares, amigos o paisanos ofrecen a los potenciales migrantes para decidir, o eventualmente, concretar su viaje. Las cadenas facilitan el proceso de salida y llegada: pueden financiar en parte el viaje, gestionar documentación y empleo, conseguir vivienda. También son fuente de comunicación de los cambios económicos, sociales y políticos que se producen en la sociedad receptora, que pueden llegar a afectar a los potenciales migrantes. (Goldberg y Pedone, 2000, Goldberg, 2004)

Las cadenas migratorias, a su vez, y generalmente, forman parte de una estructura mayor: las redes migratorias. Estas son más extendidas y relativamente afianzadas. Poseen el rasgo de desarrollar una dinámica propia, pudiendo incluso desprenderse de los estímulos y desestímulos de la sociedad receptora (Malgesini y Giménez; 1997, citado en Goldberg, 2004). Esta misma perspectiva es compartida por Martínez Veiga (1997: 131), quien considera a la red migratoria como un fenómeno que se alimenta a sí mismo y que hace que el proceso migratorio sea algo que se autoalimente independientemente de otros condicionamientos.⁴⁰ (Goldberg, 2004)

Aproximaciones de este tipo se ajustan a la perspectiva transnacionalista de las migraciones, que concibe a ésta como constituida en una institución en sí misma, donde los determinantes individuales y los factores de tipo estructural se entremezclan con elementos de orden económico-familiar. (Goldberg, 2004) En este sentido, vale destacar que la transnacionalidad constituye una de las principales características o rasgos de los procesos migratorios en la actual era de la globalización. Se trata de una transnacionalidad multilocal, que puede abarcar las redes y los contactos frecuentes tanto con el país de origen como en otros países y ciudades.

En términos generales, las redes y cadenas migratorias de los senegaleses se organizan, estructuran y funcionan de acuerdo a un proceso ascendente que va de la familia nuclear a la familia extensa, y de ahí a la comunidad. Es decir, las redes son de base parental, étnica y geográfica. Se trata de un proyecto en el que se produce una inversión de parte de la economía familiar/comunal, ya que los que logren instalarse en destino asumen la responsabilidad para con su gente de origen: enviar remesas, buscarle trabajo a los que vendrán, proporcionarles a su llegada una cama, algo de dinero y, en el mejor de los casos, un trabajo. (Goldberg, 2004)

⁴⁰La idea de cadena migratoria resulta útil para realizar estudios más dinámicos acerca de las migraciones y superar las aproximaciones estáticas, abstractas y simplificadoras que sólo analizan variables macroestructurales. Es en este sentido que autores como Domingo et. al. (1995) o Recolons (1996), abordan el complejo entramado económico-político-cultural que atraviesa el campo de estudio de las migraciones, criticando los enfoques deterministas en lo económico y enfatizando en otras variables (de género, personales, redes de apoyo, etc.) que permitan un conocimiento más completo de los movimientos migratorios. El modelo de la cadena migratoria no sólo posibilita incorporar las estrategias de los migrantes, sino que también permite tomar en consideración un mayor número de variables interactuando: demográficas, económicas, sociales y culturales. Se supera el tratamiento puramente estadístico con datos de individuos aislados agrupados con criterios matemáticos para apuntar al estudio de los grupos primarios como la familia, el parentesco, los amigos, etc. En suma, a partir de este análisis es posible reconstruir las redes sociales utilizadas por los migrantes, tanto las que actúan en la salida del país de origen como las que funcionan para insertarse en el lugar de llegada. Estudiando las redes sociales se puede dar cuenta, por ejemplo, de la manera en que los migrantes “burlan” o sortean los obstáculos que interponen las políticas estatales que pretenden moldear y controlar los procesos migratorios. (Goldberg, 2004)

Uno de los datos interesantes que se desprenden del estudio de Kaplan (1998) es el de los lugares iniciales de asentamiento en Cataluña de los distintos colectivos que componen la población senegambiana, y que han reproducido la distribución geográfica de origen. Con el tiempo, dicha distribución geográfica se ha ido manteniendo a partir del establecimiento de las redes de parentesco. (Ibid)

De modo que, en términos clasificatorios, las redes migratorias y de asentamiento de los senegaleses en Cataluña son parentales, geográficas, religiosas y clánicas.

Un último criterio importante a considerar en el estudio de las cadenas migratorias es el de las jerarquías de los actores sociales dentro de las redes y los mecanismos por los cuales llegaron a determinadas posiciones. Es decir, analizar el rol de las cadenas migratorias en los niveles de movilidad social. En el caso de esta investigación, por ejemplo, a quiénes confían el envío de remesas los migrantes senegaleses; si a través de bancos españoles o recurriendo a otro tipo de entidades que organizan los envíos. O también, como afirma Kaplan (2002: 8), en qué medida parte de esas remesas se destinan a la escolarización de los niños y niñas de la unidad doméstica a la que pertenecen originariamente, como se abordará más adelante. Acceder a esta información puede dar pistas sobre los roles que desempeñan ciertos actores dentro de la cadena, si éstos tienen alguna vinculación con otros sectores de la sociedad, ya no tanto en el movimiento migratorio en sí, sino en la sociedad de acogida en la que se insertan. (Goldberg, 2004)

En suma, aproximarse a esta problemática permite analizar si existe un proceso de movilidad social ascendente. Y en el caso de que lo hubiera, dar cuenta del papel que cumple esto en el control económico, religioso y territorial, tanto en la comunidad de origen como en la sociedad de acogida. (Ibid)

3.1. Tácticas y estrategias migratorias.

Tal como he señalado anteriormente, a nivel general el proceso migratorio de los senegaleses constituye, por un lado, un recurso para generar ingresos (propios pero fundamentalmente dirigidos a la familia/pueblo); y por otro lado, es percibido como una vía eficaz para lograr una legitimidad y un status social determinado, tanto en la sociedad de origen como en la de destino. El emigrado se percibe en origen como un

exitoso, un referente social: hacerse hombre, tener dinero, mujer e hijos... (Goldberg, 2004)

A partir de la segunda mitad de la década de 1990, Italia y España han sido los destinos europeos preferenciales de los migrantes senegaleses; además de Dakar, provenientes fundamentalmente de las ciudades de Touba y Djourbel (región de Baol) y de Louga (región de Djambour), y también de Siné (región de Kaolack). En la ciudad de Touba, las casas de filmación son un negocio activo. En ellas, mujeres senegalesas se hacen filmar en cintas de video que llegarán hasta las manos de jóvenes migrantes *modou-modou* en estos países europeos. Estos tal vez se casen con una o más de ellas cuando vuelvan “de visita” a Senegal (Goldberg, 2004).

El prestigio se manifiesta no sólo en términos materiales, sino sobre todo sociosimbólicos, ya que un emigrante exitoso es aquel que resguarda la responsabilidad moral de redistribuir su riqueza, manteniendo financieramente a su familia, su comunidad y sus redes de amigos (Goldberg, 2004). Esto último, la noción de familia extensa y su relación con los procesos de socialización/educación de los niños, se abordará con más profundidad más adelante. Lo importante es destacar, tal como he señalado en el capítulo precedente, que dentro de estas sociedades africanas existen sistemas de valores y códigos de comportamiento “tradicionales”, los cuales, unidos a la antigua estructura social, se mantuvieron a pesar de las presiones políticas (locales, regionales y coloniales), económicas y religiosas, tanto en áreas rurales como urbanas. Los *kafos*, asociaciones o grupos de edad, son definidos como segmentos sociales operativos a los que se adjudican funciones sociales específicas, que incluyen a la totalidad de los individuos que componen la sociedad. (Goldberg, 2004)

En base a lo anterior, es importante destacar el protagonismo que adquiere el *marabout*⁴¹, figura que cumple un rol fundamental en la estructura social, política y

⁴¹ Desde un punto de vista sociocultural (político, ideológico, religioso) el sustrato más importante del poder del *marabout* radica en dos aspectos interrelacionados: por un lado, es el jefe religioso islámico (Imán); y, por otro lado, el curandero especialista en medicina tradicional africana:

“Frecuentemente, no siempre, los imanes son también marabouts, personajes que gozan de un gran prestigio y respeto dentro de la comunidad. Además de sus funciones ceremoniales y religiosas diarias, de la atención a los bautizos y funerales, de ejercer de maestros en las escuelas tradicionales coránicas y ser los líderes religiosos, también practican curaciones y algunos son adivinos”. (Kaplan, 1998: 138, citado en Goldberg, 2004)

El *marabout* es el maestro de la escuela coránica y es también el curandero, se refiere tanto a las oraciones coránicas como a los espíritus de los ancestros. Su poder está determinado no sólo en términos de status social y religioso, sino que emana de, y se legitima, a través de sus conocimientos culturales, saberes y prácticas en medicina tradicional africana, la naturaleza y el mundo “supranatural” pero en el marco del Islam. Consecuentemente con el tipo de sociedad del que se trata, el conjunto de saberes orales

religiosa de las sociedades senegambianas. En tal sentido, vale recordar que el Islam penetró tardíamente en la región de Senegambia, hacia 1855, cuando los *marabouts* buscaron la dominación política, social y religiosa; y que dentro de la interpretación *Sunnita* del Islam, las cofradías musulmanas más extendidas entre la población senegambiana, que en un 90% es musulmana, son de inspiración *Sufi* (Copans, 1988). En ellas, la parte tradicional y animista se acepta en términos de prácticas y creencias que conviven con el Islam, generándose así una especie de sincretismo simbiótico particular que conlleva a practicar la misma religión de forma distinta, en comparación a otros países con mayoría de la población musulmana. (Ibid)

Lo que interesa poner de relieve aquí es el rol trascendental que ocupa el *marabout* en la estructura social de origen y, por lo tanto, el papel que juega en el proceso migratorio de los senegaleses y en su adaptación a las condiciones de vida en la sociedad de destino. (Ibid)

Vale mencionar el hecho de que los *marabouts* pertenecen a distintas cofradías musulmanas, la más importante e influyente de las cuales, en Senegal, es la *Murid*. Otra importante cofradía es la *Tidjane*, la cual a diferencia de la cofradía *Murid* (de origen puramente senegalés) fue fundada en el Magreb en el siglo XVIII y difundida por Senegal durante el siglo XIX (Suárez Navaz, 1996: 33, citado en Goldberg, 2004).

La cofradía *Murid* constituye un sector muy fuerte en el ámbito del comercio en todo el país (fundamentalmente en Touba, la ciudad “santa” de los murids) y a nivel transnacional, siendo importante el dinamismo que posee en el ámbito de la economía sumergida en algunos de los países donde los senegaleses emigran. En este sentido, es preciso señalar que una buena parte de las redes y cadenas migratorias de los migrantes senegaleses se organizan en torno a las *Dahiras*, células *modou-modou* relacionadas con el comercio, muy presentes en los procesos migratorios de los *wolof modou-modou*. (Goldberg, 2004)

Varios son los estudios realizados en torno a la correlación entre religión y migración senegalesa. Vale destacar el trabajo pionero de Copans (1988), quien siguiendo la propuesta analítica de Coulon (1981), sostiene que la estructura y dinámica interna de la cofradía *Murid* ofrece un marco sociocultural homogéneo y coherente para los procesos

y prácticas del marabout se transmiten de forma patrilineal, de padre a hijo por medio del aprendizaje. Por lo tanto, se está haciendo referencia a la sabiduría, la información y los conocimientos relativos al orden sociocultural de las sociedades negroafricanas. (Goldberg, 2004)

migratorios senegaleses, en algunos casos incluso más práctico y viable que los proporcionados por los lazos de parentesco. Por su parte, Diop (1990) ha estudiado la migración *Murid* senegalesa a Europa, principalmente a Francia, centrándose en los aspectos económicos y religioso- iniciáticos de sus adeptos. Estos discípulos (llamados *talibés*) se ponen a disposición de su maestro *Murid* (*marabout*) para que los guíe espiritualmente y los proteja en su proyecto migratorio, y a quien retribuyen recíprocamente con dinero o regalos (*haddiya*). (Goldberg, 2004)

La cofradía musulmana *Murid*, adaptada a la globalización, estaría ocupando al mismo tiempo el rol de un Estado en permanente extinción, a la vez que se apropia de, y redistribuye, las ganancias generadas por el trabajo de los emigrantes *modou-modou* en el extranjero, como antes en el seno de las unidades domésticas de producción. (Ibid)

4. Migración senegalesa a España/Cataluña: antecedentes, distribución actual y rasgos principales.

“(…) Si se quiere crear una nueva forma de relaciones entre el Norte y el Sur, el inmigrante puede ser el puente de comunicación para posibilitar este proceso, pero, como todo agente de cambio, debe formarse, esto es, necesita preparación. Una parte de la formación es la que se refiere al conocimiento de su propio país de origen, de manera que pueda tener una idea global de la situación actual, de los cambios que deben realizarse y de los recursos necesarios para avanzar hacia un desarrollo sostenible. Es importante también conocer y comprender bien el país de acogida, su lengua, sus formas de organización y funcionamiento, sus valores culturales, etc.” (*Jornadas Estatales de Asociaciones Senegalesas del estado Español*, Palma de Mallorca, 26, 27 y 28 de mayo de 2000, Federación de Asociaciones de Inmigrantes Senegaleses del estado Español, Documento Final, pp. 5-6)

Fue durante la baja Edad Media (siglos XI y XII) que se produjo el primer contacto documentado entre “migrantes senegaleses” y habitantes de la península Ibérica, cuando los reinos cristianos de la península fueron invadidos por los almorávides. Uno de los grupos que los constituían era la tribu negroafricana musulmana de los *Lamtuna*, perteneciente a la etnia bereber de los *sanhaga*, antecesores de los tuaregs del Sahara. Los *sanhaga* se asentaban principalmente en las orillas del curso medio del río Senegal, que en la actualidad comprende una región territorial correspondiente a Senegal y Mauritania (Sepa Bonaba, 1993). Posteriormente, como he mencionado antes, el contacto se da a través de la presencia de esclavos negroafricanos desde el siglo XV al XVIII (Cortés López, 1989). (Goldberg, 2004, 2006)

A partir de 1990 comienza a constatarse nuevamente la presencia de senegaleses en España, fenómeno que se refleja asimismo, por ejemplo, en el cine. La primera película del cine español referida al nuevo fenómeno de la inmigración africana ha sido “Las cartas de Alou”, de Montxo Armendáriz. La obra relata la historia de Alou, un joven senegalés que llega a España de tránsito hacia Europa del Norte, y en el interregno trabaja en el ámbito de la economía sumergida, combinando la recogida de fruta con la venta ambulante para sobrevivir. Una española se enamora de él y están un tiempo juntos, pero el protagonista debe continuar inexorablemente con su trayecto. (Goldberg, 2004, 2006)

Del contenido de esta película vale destacar dos aspectos significativos: 1) si bien puede ubicarse a los primeros migrantes senegaleses que llegan a territorio español a mediados de la década de 1980 (la mayoría en tránsito), es fundamentalmente a partir de 1990 que progresivamente comienzan a instalarse en algunas regiones de España; y 2) casi siempre dentro del ámbito de la economía sumergida, los migrantes senegaleses han combinado el comercio de venta ambulante urbano en los períodos de mayor venta con el trabajo en la agricultura en los períodos de recolección, como medios principales de subsistencia. (Ibid)

Según Kaplan (2002), el proceso migratorio aquí analizado constituye un fenómeno reciente en cuanto a tiempo y “singular” en cuanto a la carencia de lazos históricos. Tomando como unidad a Senegambia, por ejemplo, comparativamente la inmigración senegalesa a España es más reciente que la gambiana. Además, los primeros utilizan otras redes y recorren otros itinerarios. En cuanto a sus características, una parte importante del contingente de migrantes senegaleses (los *wolof modou-modou*) desarrolla una migración de carácter temporal, flotante y multiresidencial, cuya finalidad es trabajar en la venta ambulante durante el período de más ventas, esto es en la temporada veraniega de turismo y Navidades, para luego regresar a Senegal por otros seis meses. (Goldberg, 2004)

A pesar de no tener un peso significativo en las estadísticas oficiales sobre los colectivos de inmigrantes en España, los senegaleses constituyen el tercero más numeroso del continente africano en todo el Estado (detrás de Marruecos y de Argelia); el más numeroso del África Subsahariana y el segundo detrás del gambiano en Cataluña. Además, se trata de un colectivo que se extiende por toda la península y

muestra una tendencia al asentamiento, en base a las solicitudes de renovación de los permisos de residencia. (Jabardo, 2006)

El primer flujo de inmigrantes senegaleses en España se asienta en Cataluña a principios de la década de 1980, más precisamente en el Maresme y luego en la provincia de Girona, para trabajar en tareas agrícolas. Provenían de las regiones de Kolda y Belingara (sur del país, frontera con Gambia); pertenecían a las etnias *soninkés* y *haalpulaars* (*peul* y *tukolor*). Aquellos que se asentaron en el Maresme durante la mencionada década provenían de dos regiones históricamente emisoras de flujos migratorios: la zona del valle del Río Senegal (St. Louis y Tambacounda) y la Casamance.

De acuerdo con Jabardo (ob. cit.), la clasificación de los dos modelos de emigración senegalesa presentada con anterioridad tiene su correspondencia con los patrones de instalación-integración a la sociedad de destino, según el contexto de acogida y el grupo étnico de pertenencia en origen:

1. Haalpulaars y soninkés del Maresme:

- Formaron parte de las primeras comunidades de senegaleses en toda España. Los primeros grupos se instalaron en Mataró y Premiá de Mar; posteriormente en Calella.
- Dentro del mercado de trabajo local, se insertaron en el sector de la agricultura, en el contexto de una España que todavía era un país de emigración, más que de inmigración (ley de Extranjería 1985).
- Durante aproximadamente 10 años permanecieron “residencialmente segregados y socialmente invisibilizados”, reconociéndolos únicamente desde su dimensión económica, esto es, en tanto trabajadores (o “mercancía fuerza de trabajo”).
- Dada su vinculación con la actividad agrícola residían en localidades urbano-rurales, teniendo poco contacto, difícil acceso y utilización de los servicios sociales, los espacios públicos y las actividades de ocio.
- Desarrollaron procesos de reagrupación familiar, por lo que se constata la presencia de mujeres y la conformación de familias, sobre todo a partir de 1990 mediante el primer proceso de regularización de inmigrantes.
- Importancia de la asociación *Moussa Molo* en Calella (vinculada a Cáritas).
- Creación y sostenimiento de *Tontinas* (cajas de ahorro e inversión de los senegaleses).

- Poligamia.

II. Wolofs en Barcelona, Terrassa y otras ciudades de Cataluña:

Todos los *wolof modou-modou* se confiesan de religión musulmana, al igual que la mayoría de los migrantes senegaleses. Como ha quedado de manifiesto en otros trabajos (Goldberg, 2006; 2004), los migrantes “clásicos” *wolof* y *tukulor modou-modou*, provenientes fundamentalmente del norte de Senegal, eran casi en su totalidad varones que trabajaban en el comercio de venta ambulante. Residían en los países de Europa durante el periodo de más ventas, entre los meses de abril y septiembre o Navidades, para posteriormente, en la medida de lo posible, regresar a Senegal con sus familias. Esto quiere decir que, para el caso particular del que se trata, de una dinámica migratoria del tipo “golondrina”, resultaba más adecuado referirse en términos de “adaptación”, en vez de utilizar el concepto de “integración” a la sociedad de destino. Adaptación al reglamento migratorio español, a las condiciones de venta, de circulación, de vivienda, etc. (Goldberg, 2004) En el caso de aquellos migrantes senegaleses que por problemas de papeles u otros permanecieron más tiempo en la sociedad de destino, en muchos casos sin poder regresar a Senegal o por decisión propia, recién en los últimos años se ha detectado una actitud proclive a la reagrupación familiar.

Los *wolof modou-modou* se concentran, sobre todo, en las ciudades con más movimiento comercial: además de Barcelona, en Salou, Figueres, Terrasa, Girona, etc. En Terrasa, por ejemplo, existe actualmente una gran presencia de migrantes senegaleses, muchos de los cuales trasladaron su residencia desde el distrito de Ciutat Vella (Barcelona) hasta allí debido a dos motivos principales: el abaratamiento del alquiler de los pisos para compartir; y la posibilidad de combinar el trabajo con un contrato fijo en una fábrica de la zona con la actividad de venta ambulante en mercadillos durante el fin de semana. (Goldberg, 2004)

Un tercer modelo a incorporar podría ser también el del “asociacionismo *fula* en la provincia de Girona”. Se trata de migrantes *fula*, muchos de ellos entrevistados para este trabajo, originarios de la Casamance Oriental, que han desarrollado fuertemente organizaciones socioétnicas en Cataluña para efectivizar la cooperación y el desarrollo en sus pueblos de origen.

En cuanto a la forma y los medios para llegar a Europa, las personas agrupadas en el modelo I llegaron en avión durante la década de 1980. Obtuvieron un visado en Dakar o

en algún otro país africano, como Mauritania, por ejemplo. Algunos de los pertenecientes al modelo II, principalmente aquellos que tienen menos de dos años de residencia en Cataluña, arribaron en pateras (desde Marruecos) o cayucos (desde Senegal). Respecto a los del modelo III, muchos de los entrevistados en Girona, Figueres y Salt vinieron desde Francia.

En el caso de algunos *wolof*, los itinerarios migratorios de los senegaleses supusieron escalas laborales en diferentes países, principalmente del continente africano, pudiendo incluso tardar hasta un año desde que salieran de Senegal hasta que arribaron a la península ibérica, casi siempre trabajando en el comercio u otras actividades como medio para seguir hasta el destino “final”. (Goldberg, 2004)

Ya he señalado que, aunque se dan algunos casos, sobre todo en los últimos tres años, ni las pateras ni los cayucos constituyen –en términos absolutos- el medio más frecuente ni “normal” para un senegambiano de llegar a Europa. Sucede incluso con frecuencia que los negroafricanos llegados en los cayucos desde Senegal son, sin embargo, ciudadanos de otros países africanos como Malí, Ghana, Nigeria, Guinea y Sierra Leona.

En general, el procedimiento utilizado por los senegaleses es el siguiente: compran el visado en su país, aunque sea uno de paso o turístico, que les permita entrar a Europa, y una vez que “pasaron” se dirigen a algún destino en concreto, dependiendo del momento y las facilidades de encontrar un visado para cada país. Por ejemplo, en un momento era Portugal, por lo que se conseguía el visado en la embajada, se entraba a Europa y después se pasaba a España. (Goldberg, 2004)

“Vine por avión. He tenido la suerte de poder comprar un visado que me permitió venir de Dakar hasta Madrid. También en esa época no era tan difícil como ahora, no había los controles que hay ahora. Llegué a Madrid y vine a Barcelona porque tenía un conocido, un amigo de mi hermano, que vivía en Villasar de Mar (Maresme)... en esos tiempos, Barcelona era más conocido en Senegal que Madrid, por los juegos olímpicos y tal. Pero la idea original era estar de tránsito: venir aquí y luego llegar hasta Alemania. Después de pasar una semana en Alemania, con el frío que hacía, pues decidí volverme aquí. Y empecé a trabajar, tres años, en el campo, en Villasar de Mar, haciendo horticultura, flores, y luego jardinería. Y de allí me fui a Mataró a trabajar como mediador cultural en el Ayuntamiento de Mataró; y luego ya salté a Barcelona y trabajé en empresas privadas.” (Ou)

Es así como, mayoritariamente, el ingreso de los migrantes senegaleses al continente europeo se realiza por avión. Al respecto, uno de los procedimientos que también realizan en ocasiones, debido al aumento de los controles en Dakar, es tomar un vuelo, por ejemplo, a Singapur (donde no hay vuelos directos), vía París, y una vez en París, en condición de tránsito, para lo cual no se necesita visa, se efectúa el cambio de pasaporte falso para salir del aeropuerto e ingresar a tierra europea. (Goldberg, 2004)

Las redes sirven también para que los familiares, parientes o amigos desde Europa le informen a los que van a emigrar de cómo está la situación, por dónde conviene más ingresar, etc. Vale señalar que viajar así, con todos estos medios, les puede llegar a costar a cada uno hasta 6 mil euros.⁴² (Ibid)

Distribución de migrantes senegaleses en España/Cataluña.

En primer término, vale destacar que Francia continúa siendo el país con más migrantes de origen senegalés de la UE, seguido de Italia y España.

En segundo lugar, de los tres millones de senegaleses que se calcula están fuera de su país⁴³, en España, para 2006, el total de inmigrantes senegaleses regularizados fueron 30.023 (Fuente: Ministerio del Interior).

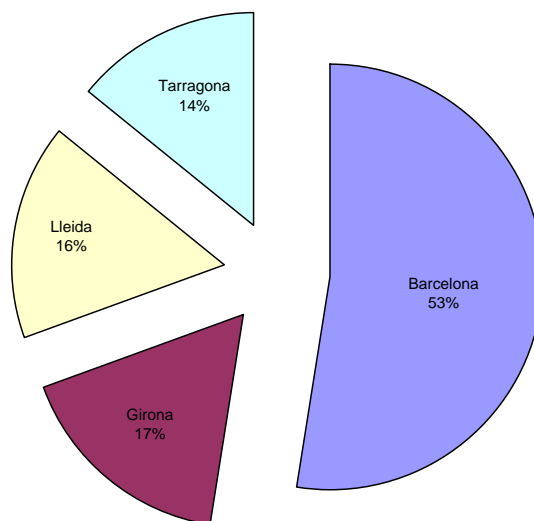
Respecto a Cataluña, para ese mismo año los inmigrantes senegaleses regularizados sumaban 9579 (Fuente: Instituto de Estadísticas de Cataluña). Esto significa que Cataluña concentra el 34% de la inmigración senegalesa regularizada de España; es decir, una tercera parte del total.

No obstante, el total de inmigrantes senegaleses empadronados en Cataluña en 2006 representaban sólo el 1,4% del total de la población extranjera de la comunidad autónoma.

⁴² Sepa Bonaba (1993) data el inicio de la migración senegalesa a España, concretamente a Cataluña, a principios de los ochenta. Según este autor, los senegaleses ingresaban tanto por avión (vía Canarias y París) como por barco, directamente al puerto de Barcelona. En base a los datos arrojados por el trabajo de campo, así como por las estadísticas recogidas en esta investigación, la fecha explicitada por Sepa Bonaba se refiere más a un tipo de migración itinerante de senegaleses que ingresaban a la península ibérica de manera temporaria, en tránsito a otros países europeos como Francia, por ejemplo. Por lo tanto, no se constata en ese periodo un asentamiento más o menos estable de migrantes senegaleses en territorio español, el cual –siempre según el análisis aquí propuesto– aún poseía el status de país de tránsito. (Goldberg, 2004)

⁴³ Dato proporcionado por Abdoul Malal Diop, Ministre des Senegalais de l'extérieur en el *Quotidien senegalais d'informations generales* ("Quartres jornades senegaleses. Emigració, Codesenvolupament i Món Rural", Coordinadora d'Associacions Senegaleses de Catalunya (CASC), Girona, 11 y 12 de noviembre de 2006)

Senegaleses empadronados en Cataluña (2006)



Fuente: INE; Secretaria per a la Immigració, Generalitat de Catalunya

Como puede observarse en el gráfico anterior, la mayor cantidad (más de la mitad de todos los senegaleses residentes en Cataluña) se concentra en la provincia de Barcelona (4922), distribuidos en las comarcas del Vallès Oriental (Granollers, Canovelles, Garriga); del Vallès Occidental (Terrassa, Sabadell); del Maresme (Mataró, Calella, Pineda de Mar); del Barcelonés (Barcelona, Badalona, Hospitalet, Cornellà, Sant Boi de Llobregat). En el último tiempo, también se ha incrementado la presencia de senegaleses en el Bages (sobre todo Manresa); el Berguedà (Berga); y Osona (Vic, Manlleu, Torelló, Roda de Ter).

La segunda provincia en cantidad de inmigrantes senegaleses regularizados es la de Lérida (1748): comarcas de Pla d'Urgell (Mollerussa); Segrià (Lérida, Sosses, Alcarràs; Aitona); y Segueria (Guissona).

La sigue la provincia de Girona (1652): familias residentes en las comarcas del Gironés (Girona, Salt); del Estany (Banyoles); del Baix y el Alt Empordà (La Bisbal, Palafrugell, Figueres).

Por último, la provincia de Tarragona (1257): comarcas del Tarragonès (Tarragona, Salou); del Baix Ebre (Tortosa).

5. Aproximación al contexto histórico mundial/europeo/español/catalán en el que se desarrolla el proceso migratorio senegalés.

“Tampoco es que la gente que llega aquí en cayuco tenga culpa de nada. Porque realmente, si no fuera tal [así] como está el mundo... nadie tendría la necesidad de venir aquí. Por eso también culpa tienen mucha los que gobiernan en los países “ricos”.” (Mu, senegalés, 33 años)

“(…) hem de mirar cap a una altra banda, quan sabem la qualitat de l’acollida que reben aquí les persones d’aquelles països que aconseguen arribar com a immigrants: quan veiem aquests monuments a l’antihospitalitat fets de murs de filats eriçats de punxes i ganivetes, que no són res més que la frontera que separa el malbaratament i la prepotència de la necessitat i la injustícia”. (Carbonell, 2006: 31)

Todas las sociedades están en constante transformación. Es importante reconocer si se pretende dar cuenta de ello o no. En nuestro caso sí; por lo tanto, intentaremos acercarnos a la comprensión y a las explicaciones sobre qué tipo de transformaciones se han dado y se están dando; en el marco de qué procesos, en qué tipo de situaciones han desembocado (y pueden desembocar), etc.

Las migraciones transnacionales actuales se conciben como consecuencia del proceso globalizador⁴⁴. Desde el punto de vista estrictamente económico, el fenómeno nos remite al proceso de reacomodo de la fuerza de trabajo en el nuevo mercado mundial del trabajo globalizado. Se trata de una nueva forma de acumulación flexible del capital, en un contexto post-fordista, en el cual los mercados de empleo estarían cada vez más determinados por los flujos migratorios y estos, a su vez, estarían determinados por la demanda de mano de obra de los países receptores. (Goldberg, 2007; 2006; 2004).

Es sobre todo a principios de la década de 1990 cuando se constata globalmente un aumento de los movimientos migratorios, fundamentalmente desde los países periféricos hacia los países centrales⁴⁵. La situación estructural de muchos países

⁴⁴ Si nos propusiéramos resaltar algunas de las principales características generales de la época actual, designada por distintos autores como la globalización neoliberal, podríamos afirmar lo siguiente: supremacía del poder financiero, revolución tecnológica e informática, guerra, crisis del modelo de Estado-Nación (con la consiguiente redefinición del poder y de la política), el mercado como figura hegemónica que permea todos los aspectos de la vida humana, en todas partes, mayor concentración de la riqueza en pocas manos, mayor distribución de la pobreza, aumento de la explotación y del desempleo, millones de personas al destierro, delincuentes que son gobierno, desintegración de territorios, etc. (Goldberg, 2007; 2004; Subcomandante insurgente Marcos, 1996)

⁴⁵ Considero válida y vigente la distinción conceptual en la que se establece una dicotomía entre países “industrializados-desarrollados-centrales”, por un lado, y países “no industrializados-en vías de desarrollo-periféricos”, por el otro. En cambio, no creo idónea la clasificación que frecuentemente se hace entre países “ricos” y países “pobres”. Tomemos los casos de Argentina o Brasil, países ambos ricos en recursos naturales variados (mucho más ricos que Suiza o Austria, por ejemplo), pero cuyo usufructo se realiza a través de las elites de poder locales en función de intereses foráneos, ya sea de otros países como de empresas multinacionales, debido al carácter dependiente o neocolonial de sus gobiernos. En este

periféricos está caracterizada fundamentalmente por la desigualdad en la distribución de la renta, una mayoría de la población joven, buena parte de la población económicamente activa sin empleo o subempleada y otro alto porcentaje de la población con las necesidades básicas insatisfechas. (Goldberg, 2007, 2004)

Entre los factores que impulsan los movimientos migratorios (el *push*), como el de norteafricanos y latinoamericanos a España, podemos encontrar: la proximidad geográfica y las relaciones coloniales o lazos históricos previos; los contactos frecuentes; el conocimiento del idioma y de las redes sociales que funcionan desde hace tiempo en varios países europeos. Sin embargo, estas características que son evidentes desde siempre en los movimientos de población, en el contexto de la globalización se han incentivado debido a la información constante por parte de los medios de comunicación masivos, el abaratamiento de los medios de transporte y el funcionamiento cada vez más dinámico de las mafias de tráfico ilegal de inmigrantes. (Goldberg, 2007; 2004)

Un aspecto importante a subrayar, como elemento esencial para analizar las interacciones socioculturales en la sociedad de acogida, es el hecho de que la inmigración constituye un fenómeno relativamente reciente en España, que ha vivido en los últimos veinte años el progresivo cambio de status de "país de emigración" a "país de tránsito" y, luego, a "país de asentamiento". De esta manera, desde mediados de 1980, pero sobre todo a partir de 1990, la situación ha cambiado: España se ha convertido en un país de inmigración.⁴⁶ (Ibid)

Por lo tanto, España actualmente cumple con el perfil que caracteriza a las dinámicas demográficas contemporáneas de la población europea occidental: aumento de la esperanza de vida al nacer; recepción de movimientos migratorios internacionales; descenso de la natalidad y envejecimiento de la población nativa. (Ibid)

De todos los factores explicativos interactuantes, las consideraciones de tipo demográfico son determinantes. Estas sugieren que a los países europeos les resulta

sentido, y en contraposición a las nuevas metáforas pregonadas desde el discurso neoliberal hegemónico, se rescatan categorías analíticas que mantienen vigentes García Canclini y otros, como las de primer/tercer mundo, centro/periferia, etc. (Goldberg y Pedone, 1999, Goldberg, 2007; 2004)

⁴⁶ No obstante, resulta indispensable aclarar que hasta noviembre de 2003 el saldo migratorio seguía siendo favorable a España, con alrededor de dos millones de emigrantes españoles en el extranjero, frente a poco más del millón y medio de inmigrantes contabilizados por el Ministerio del Interior español. Recién después de esa fecha, la administración reconoció que por primera vez en su historia España tenía más inmigrantes que emigrantes. (Goldberg, 2007)

imprescindible no sólo mantener sino aumentar considerablemente los flujos de las migraciones extranjeras (el "*pull*"), fundamentalmente por dos razones: 1) para mantener los niveles actuales de prestaciones sociales básicas ligadas a la existencia del Estado del Bienestar (en proceso de retracción); y 2) teniendo en cuenta sobre todo el envejecimiento de la población europea. (Ibid)

Relacionado con lo anterior, en un informe de la división de población de la ONU (United Nations, 2000) se advertía a los países miembros de la UE que necesitarían unos setenta millones de trabajadores inmigrantes durante los próximos cincuenta años para mantener su crecimiento demográfico; y cuarenta y cuatro millones hasta 2050 para mantener el crecimiento económico y proteger las pensiones. (Ibid)

Para tener una aproximación empírica de la cuestión referida, y en base a datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2003 España poseía la tasa de natalidad más baja de la UE, después de Italia: 1,26 hijos por mujer en edad fértil, siendo la media de la UE de 1,53. Un dato por demás significativo, si se tienen en cuenta dos factores. Primeramente, el hecho de que sólo 20 años antes, cuando aún recibía ayuda económica de los organismos financieros internacionales por su categoría de país "en vías de desarrollo", España era el segundo país con mayor tasa de natalidad del continente: 2,2 frente al 1,8 de Europa. En efecto, a nivel estrictamente empírico, salvo en los barrios de Barcelona, Girona y otras ciudades de Cataluña, donde se da una gran concentración de residentes inmigrantes, se ven muy pocos niños jugando en las calles y plazas o en otros espacios públicos. No hay niños (y no se puede vivir en un mundo, en un lugar sin niños).⁴⁷ (Ibid)

En segundo lugar, resulta imprescindible considerar el hecho de que en 2003 la tasa de natalidad aumentó, tanto en España como en Cataluña, debido al nacimiento de niños de madres extranjeras, los cuales constituyeron el 10% del total de los nacimientos en el caso de España. Mientras que si tomáramos como unidad de medida a Cataluña,

⁴⁷ En reiteradas ocasiones me pregunté si, efectivamente, esto se debía a que hay pocos (pocos nacimientos, pocos niños) o si los que existen se encuentran dentro de sus casas, una vez finalizada la jornada escolar, viendo televisión o jugando con el ordenador. La cuestión es que el hijo, el niño, resulta "caro"; por lo tanto, hay que trabajar mucho (padre y madre) porque lo importante es ganar para consumir (sumado el dinero no ganado que ya está gastado en hipotecas, plazos, cuotas, etc.). El niño tiene que ir a la guardería, necesita ropa, juguetes, todo nuevo, de marca y a la moda, está el canguro...: "Criar a un hijo cuesta entre 4.800 y 10.200 euros al año; y desde que nace hasta que cumple 18 años, entre 108.000 y 180.000 euros. La ayuda que recibe una familia española es de 24,25 euros al mes por el primer hijo, si se tiene una renta inferior a 7.436 euros. España es el país de la UE que destina menos dinero a la protección de la familia, un 0,4 % del PIB frente al 2,3 % de media de la UE." (Fuente: *Magazine* de La Vanguardia, 3/3/02, p. 65-69, citado en Goldberg, 2007). Retomaremos este problema en el capítulo siguiente.

tendríamos que dicha tasa se ha duplicado: el 23,3% de los niños nacidos en esta comunidad autónoma tiene, al menos, uno de los padres extranjeros. (Fuente: *El estado de la inmigración en Cataluña*. Fundació Jaume Bofill, 2007)

Por último, en sintonía con los datos de ese mismo año, de acuerdo al Eurostat (2003), de los 1,9 millones de personas que aumentaron la población de la UE en 2003, 1,68 millones fueron extranjeros. Vale decir que, sin ellos, la población europea sólo se hubiera incrementado en 220.000 habitantes. La mayoría de estos inmigrantes se instaló en España (594.300 personas, la cifra más elevada de la UE, lo que supone 35,3% del total). Como puede verse, España es el país que contribuye actualmente con más inmigración neta en la UE.

Vale decir entonces que en los últimos 5 años España ha sido uno de los países del mundo que mayor cantidad de población inmigrante ha recibido, y, dentro de España, Cataluña la que más. No obstante ello, el mercado laboral español/catalán no está en absoluto saturado de trabajadores inmigrantes. Por el contrario, España y Cataluña han recibido la inmigración que ha demandado su mercado laboral.⁴⁸

Los últimos datos recopilados para este trabajo muestran que casi un millón de extranjeros estaban empadronados en Cataluña hasta enero de 2007, cifra que representaba el 13,4% de la población total de Cataluña y el 21,6% del total de extranjeros empadronados en España⁴⁹. (Fuente: *El estado de la inmigración en Cataluña*. Fundació Jaume Bofill, 2007)

¿Por qué España? ¿Por qué Cataluña dentro de España?

Entre las causas económicas, podemos mencionar la reestructuración del mercado laboral español/catalán que beneficia al sector servicios (uno de los motores económicos y principal factor del *pull*).⁵⁰ Este sector, a diferencia del industrial, no reduce la demanda de mano de obra y en la actualidad ocupa casi un 60% del total de la población económicamente activa que trabaja en España, principalmente en dos grandes ámbitos: hostelería y servicio doméstico.

⁴⁸ Lo que sí está saturado de inmigrantes extranjeros y otros “demonios” son los medios de comunicación españoles y la propaganda electoral de los partidos políticos.

⁴⁹ Al respecto, un factor sustancial a tener en cuenta al momento de abordar el fenómeno de la inmigración extranjera en Cataluña es el de la diversidad de la inmigración en cuanto a culturas y poblaciones de origen: heterogénea y compleja.

⁵⁰ A diferencia de la etapa de la postguerra europea, en la cual el sector dinámico y motor de la economía fue el industrial. En ese marco, los países más industrializados del continente (Alemania, Francia, Bélgica, Suiza, etc.) recibían, entre otros, inmigrantes procedentes del sur de Italia, España y Portugal como fuerza de trabajo.

Y aunque no se lo mencione esporádicamente en los telediarios, ni sea noticia de los periódicos más sensacionalistas de España y Cataluña, el fenómeno de la inmigración (no el “problema”) ha traído consecuencias positivas para el mercado laboral español/catalán y, por ende, para los españoles/catalanes. Para enumerar sólo algunas:

- Descenso del paro en toda España: en los últimos 10 años bajó del 22 al 8% (en Cataluña incluso al 6% en Cataluña⁵¹).

- Asimismo, con la incorporación masiva de trabajadores extranjeros a la Seguridad Social a partir del proceso de regularización de 2005 hubo una tasa de crecimiento anual del 4,8% del empleo en España. Más de 400 mil trabajadores extranjeros se dieron de alta en la seguridad social en Cataluña (representando actualmente el 12% de la población trabajadora), mientras que fueron 2 millones en toda España.⁵²

Por lo tanto, todo ello se produce gracias a la inmigración extranjera, la cual, a grandes rasgos, favorece el desarrollo económico, crea puestos de trabajo genuinos y nuevos sectores económicos para los autóctonos⁵³ y salva y mantiene, a través de sus aportes, los gastos de la seguridad social y el mantenimiento de las pensiones ligadas al estado de bienestar (en proceso de retracción), tal como se apuntó anteriormente.

Sin embargo, la inserción sociolaboral de los inmigrantes en España se da en el marco de un conjunto de políticas y normativas basadas en una realidad anacrónica y distorsionada que radica en la idea de que no se necesitan inmigrantes. Se trata de políticas caducas y restrictivas que conllevan directamente al fenómeno de la inmigración irregular clandestina, fenómeno que sucede en toda la UE.⁵⁴ Es decir, se produce una contradicción entre las necesidades objetivas del mercado laboral europeo y las políticas de contratación restrictivas de mano de obra. Tal como sostiene el Colectivo Ioé-UGT (2001: 59): (...) las políticas basadas en la restricción de la inmigración y el endurecimiento de las medidas de entrada y requisitos de

⁵¹ Antes del proceso de regularización extraordinario de 2005, el paro en Cataluña era del 8,8%; es decir, bajó con la regularización y contratación de inmigrantes.

⁵² Un dato significativo para nuestro trabajo es que hasta enero de 2007, los senegaleses eran el tercer colectivo de África, después de Marruecos y Argelia, en darse de alta laboral en la seguridad social (18.870 personas; sexos: 89,42% hombres y 10,58% mujeres; edad media: 35 años).

⁵³ Refutándose, de esta forma, la noción racista de la competencia de puestos de trabajo entre autóctonos y extranjeros.

⁵⁴ A esto hay que agregarle el análisis de la conveniencia económica y sociopolítica que esto tiene para una parte de los sectores de poder: superexplotación de la fuerza de trabajo inmigrante; utilización moral, política y religiosa de discursos racistas pro-xenófobos, etc. En otras palabras, la vinculación entre el peso de la economía sumergida (y las superganancias que posibilita) y la inserción de trabajadores extranjeros irregulares.

regularización, se traduce en un aumento de los inmigrantes clandestinos que tiende a provocar segmentos diferenciados del mercado de trabajo español determinados por la precariedad. (Goldberg, 2007; 2004)

Como consecuencia de la situación descrita, la gran mayoría de los inmigrantes en España/Cataluña han tenido su primera inserción en el mercado laboral dentro de la economía sumergida, viviendo y trabajando sin papeles. Y, no casualmente sino causalmente, fueron justamente aquellos sectores dentro de la economía sumergida española donde se insertó la gran mayoría de los trabajadores inmigrantes, los que se hicieron más competitivos (gracias a la explotación ilegal de su fuerza de trabajo): construcción, servicio doméstico, hostelería, comercio, agricultura.

Al igual que en el resto de los países europeos, la demanda de trabajadores extranjeros en España comienza a concentrarse hacia puestos de trabajo bastante precarizados, sea porque se trata de sectores tradicionales que requieren de drásticas reducciones de costes para continuar funcionando, o debido a que son sectores productivos que requieren de una amplia demanda de mano de obra. (Goldberg, 2007; 2004)

En relación a lo anterior, es importante mencionar que España es uno de los países integrantes de la UE que registra los índices más elevados de paro, siniestralidad laboral y temporalidad. (Ibid)

En lo que concierne específicamente a la inserción de migrantes senegaleses en el mercado laboral de Cataluña, ésta se ha ido diversificando en el transcurso de los últimos 5 años, destacándose como las principales la venta ambulante (modalidad casi exclusiva de los *wolof*), la agricultura y el sector servicios. Asimismo, se produce una marcada división del trabajo por sexos: en su mayoría, los que se dedican a los trabajos mencionados anteriormente son los hombres. Las mujeres lo hacen en mucha menor medida, concentrándose en las tareas domésticas y las actividades dentro de los hogares.

Inserción de migrantes senegaleses en el mercado laboral de Cataluña por sector, según residencia en las provincias de Cataluña.

Provincia	Sector de Actividad Económica
Barcelona	Horticultura, hostelería, fábricas, empresas de servicios (sector terciario), comercios, autónomos, construcción, comercio informal.
Girona	Empresas de servicios, agricultura y agroindustria.
Tarragona	Hostelería, comercio informal de venta ambulante durante la temporada de verano.
Lérida	Principalmente agricultura.

5.1. Ley de Extranjería en España

Desde una perspectiva de análisis histórica-comparativa, bien puede plantearse una especie de "involución" de las leyes de Extranjería en España: ley 7/1985; ley 4/2000; y reforma de la ley 4/2000 (ley 8/2000), la actual Ley de Extranjería que entró en vigor el 23 de enero de 2001. En 1985, siete años después de la entrada en vigor de la nueva Constitución, España era, mucho más que actualmente, un país de emigración que de inmigración⁵⁵. Sin embargo, desde diferentes puntos de vista el poder político no consideraba a la ley orgánica de 1985 como un instrumento adecuado para conseguir la entrada de inmigrantes, otorgar estabilidad a mayor número de personas, ni frenar la entrada de más inmigrantes de los deseados; era una ley desfasada, hecho que se había evidenciado pocos años después de su implantación, a la par de la acelerada transformación socioeconómica del país que deja los principios y la aplicabilidad de la ley perimidos. Así, la aprobación de una nueva Ley de Extranjería, tras quince años de vigencia de la ley de 1985, era una necesidad de Estado. (Goldberg, 2007; 2004)

⁵⁵ Destaca el hecho que en la Constitución de 1978 se consagrara en el art. 48 la obligación del Estado de velar "especialmente por la salvaguarda de los derechos económicos y sociales de los trabajadores españoles en el extranjero y orientará su política hacia su retorno". (Goldberg, 2007; 2004)

Por medio de la Ley de Extranjería en vigor desde diciembre de 2001, “el gobierno español declara fuera de la ley⁵⁶ a todas las personas que no obtengan previamente los correspondientes permisos de entrada y de trabajo. De esta situación de ilegalidad se deriva la negación de toda una serie de derechos fundamentales de la persona (reunión, manifestación, asociación, sindicación, huelga), además del acceso a una gran parte de los servicios asistenciales del Estado. Esta privación de derechos, unida a la amenaza de expulsión fulminante del territorio español, comportan un panorama de futuro para la inmigración clandestina que la aproxima bastante a las condiciones de esclavitud (...) creándose bolsas de población completamente marginal que para sobrevivir tendrá que padecer las peores condiciones”. (Martínez Fresneda, 2001: 25, citado en Goldberg, 2007; 2004)

A continuación, un apunte vinculado con los procesos de socialización (en este caso, “de choque”) experimentados por algunos menores senegaleses que arriban a España (sociedad de acogida), lo cual constituye una violación flagrante de la ley de extranjería, de la ley constitucional española, de los derechos humanos, de los derechos de los niños...

En julio de este año Human Rights Watch denunció públicamente abusos sexuales contra menores inmigrantes “no acompañados” en centros canarios “de acogida” (¿”detención”? o ¿”internación”?). La organización exigió el cierre de los Centros de Acogida Inmediata (CAI) para menores extranjeros no acompañados que existen en Canarias, al haber documentado en ellos "abusos y violencia". (Fuente: El País, edición digital, 31/07/07)

⁵⁶ La categorización frecuentemente utilizada de “ilegal” para clasificar a un inmigrante sin papeles resulta una construcción técnica cargada de sentido. En ningún caso debería confundirse y relacionar un estado determinado “ilegal” por las leyes y una persona categorizada como ilegal, concepción cargada de valoración subjetiva y discriminatoria más allá de las convenciones jurídicas. De esta manera, la persona “ilegal” pasaría a referirse, no tanto a alguien en contra de la ley, sino más bien, a alguien que se encuentra fuera de la ley y, por ello, fuera de la protección de derechos vigentes, garantizados por las instituciones legales. Sin embargo, el Estado, al gozar de la autoridad para decir qué es un individuo realmente de acuerdo con su definición legal, deviene en lo que tal persona está legalmente autorizada a ser. Es decir, lo que tiene derecho a “ser” y, de acuerdo a su condición, lo que tiene derecho a reclamar. (Bourdieu, 1994:12).



Niños senegaleses en el Centro “La Esperanza”, Tenerife

En consecuencia, vale subrayar que La ley de Extranjería española es violatoria de los artículos 22, 23, 24 y 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, además de la misma Constitución española. (Goldberg, 2004, 2007)

A continuación, se presentan los aspectos de la ley considerados más relevantes para el análisis del objeto de estudio de esta investigación:

- Derechos y libertades de los extranjeros

En el capítulo I de derechos y libertades de la Ley Orgánica 4/2000, capítulo no sólo declarativo sino con contenido jurídico, se reconocían uno por uno, de manera expresa, para todos los extranjeros que se hallen en España, independientemente de su situación administrativa (incluso en situación “ilegal” o “irregular”), un conjunto de derechos que ya en el plano jurisprudencial se venían reconociendo, pero cuya efectiva aplicación requería su plasmación legal. Son los derechos de asociación, de reunión, de libre sindicación, de educación, a la seguridad social, a la asistencia sanitaria, a la tutela judicial efectiva con asistencia jurídica gratuita. Se trata de un conjunto de derechos,

que pese a su carácter de derechos fundamentales reconocidos constitucionalmente, el gobierno de Aznar limitó específicamente, conforme a la reforma de la Ley de Extranjería (2001), sólo a los extranjeros que se encuentren legalmente en el país.⁵⁷ (Goldberg, 2004)

Reagrupación familiar

El segundo capítulo de la Ley Orgánica 4/2000 regulaba el tema de la reagrupación familiar, situación no contemplada anteriormente. Si bien este derecho fundamental está ligado, en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, al derecho de intimidad de la persona y su vida familiar, el mecanismo para conseguir la residencia por reagrupación familiar quedaba reservado a la potestad de la administración, en el sentido de conceder o no ese permiso a los familiares que llegaban a unirse a un inmigrante establecido en España. Con la Ley Orgánica se intentaba cambiar la perspectiva en el sentido de establecer la reagrupación familiar como un derecho directo de los familiares a venir a España y obtener el permiso de residencia. (Ibid)

Con la reforma, se establece sólo como derecho de la persona que reside aquí a reagrupar. Constituyen matices que en su conjunto son importantes, porque al tratarse de un derecho de los que reagrupan, y no de los reagrupados, los permisos de residencia de éstos se convierten en permisos subordinados, no como antes de la reforma en que eran autónomos, no ligados a la situación del reagrupante (situación especialmente determinante de la situación de subordinación de la mujer respecto al hombre que reagrupa, pues en general se fuerza a dicha vinculación entre sus permisos a un mínimo de dos años). Además, antes de la reforma, la persona podía generar una reagrupación en cadena; es decir, el que viene ya residente, puede a su vez reagrupar. Con la ley, dentro de los familiares que pueden ser reagrupables se amplía, relativamente, el espectro con respecto a la situación anterior. Todavía existe la discusión en relación con la edad requerida de los hijos para ser reagrupados; por el momento, la ley contempla la edad tope de los 18 años. No obstante, algunas asociaciones exigieron que fuera hasta los 21 años, teniendo en cuenta que el núcleo familiar pudiera tener hijos de más de 18 años (caso contrario sería bastante restrictivo, sobre todo si lo comparamos con el caso

⁵⁷ A partir del 23 de enero de 2001, los extranjeros que carezcan de documentación en regla (y que eludan la expulsión o el ingreso a los campos de internamiento) sólo tendrán acceso a la asistencia sanitaria de urgencia y a la educación obligatoria. Los demás derechos (reunión, asociación, participación pública, sindicación o huelga) quedan restringidos a los que se encuentren en situación regular. (Goldberg, 2007; 2004)

de los extranjeros comunitarios cuyo límite está establecido en los 21 años). Hay que tener en cuenta, que el menor reagrupado una vez llegado a la mayoría de edad deberá obtener un permiso de residencia y trabajo autónomo, sin que la ley contemple ninguna preferencia que le asegure su obtención (Ibid):

“El tema de la reagrupación familiar en Europa, cada día es más complicado. Cada día piden más requisitos, hay más obstáculos y, sobre todo, allí, en la Embajada de España en Dakar, hay muchas denegaciones de solicitudes de reagrupación familiar, denegaciones de visados, pero no justificados... o justificados con mentiras, diría yo. Porque hay gente que le deniegan el permiso diciendo, por ejemplo, que la fecha de nacimiento de los abuelos, no es la misma en el certificado de matrimonio y en el certificado de nacimiento [es decir, no coinciden]. ¡Y realmente no es así! Tenemos muchas denegaciones que ponen estas cosas. Entonces, la gente [los migrantes senegaleses] se ha dado cuenta de que esto cada vez va peor. Y mucha gente lo que hace es reagrupar a los hijos, independientemente de la edad que tengan. Pero si tienen la edad para poder hacer la reagrupación, es decir, hasta los 18 años, hacen la reagrupación, cueste lo que cueste...”. (Ab)

De las medidas discriminatorias

En la L.O 4/2000, y se mantiene en esencia tras la reforma, hay un apartado que hace referencia a las medidas antidiscriminatorias, con dos artículos que contienen varios supuestos que representan discriminación, esto es, vulneración de un precepto constitucional del artículo 14. *“A los efectos de esta ley, representa discriminación de todo acto que, directa o indirectamente, conlleve una distinción, exclusión, restricción o preferencia contra un extranjero basada en la raza, el color, la ascendencia o el origen nacional o étnico, las convicciones y prácticas religiosas y que tenga como fin o efecto destruir o limitar el reconocimiento o el ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en el campo político, económico, social o cultural”* (Artículo 21, 1). El artículo se complementa con el subsiguiente, el cual ejemplifica puntualmente cuáles serían los actos de discriminación. Por ejemplo, los efectuadas por la autoridad o funcionario, por acción u omisión, que realice cualquier acto discriminatorio o que imponga ilegítimamente condiciones que restrinjan el derecho al trabajo, a la vivienda, a la educación, o que impidan el ejercicio de la actividad económica. Estos derechos adquieren importancia frente a las actuaciones

básicamente de particulares, como alquileres de vivienda, acceso a bares, restaurantes, etc. (Goldberg, 2004)

Los mencionados artículos tienen por finalidad dar el toque de atención al poder judicial para que reaccione ante estas situaciones, puesto que así quedaba explícitamente expresado en la Ley Orgánica. El problema se genera a la hora de presentar las pruebas, ya que no siempre este tipo de discriminaciones son fácilmente comprobables (Ibid):

*“Yo, como extranjero, perteneciente a otra cultura, africana particularmente, la primera cosa que me sorprende es el hecho de que no se te reconoce, primeramente, el nombre que das a tu hija. Quiero decir, la autoridad, que es el Estado español o que es la autoridad catalana ¡no lo reconoce! Y es el primer choque que yo tengo, digamos... Por ejemplo, mi segunda hija se llama Aisha. Yo la quería inscribir como “Aïsha”: fui al registro civil y no me dejaron. Me dieron un listado, un registro del ministerio de justicia con todos los nombres “autorizados” y “Aïsha” no figuraba, no aparecía. Entonces me obligaron a cambiarle el nombre por “Aisha”. Esto es una primera cosa que me choca profundamente porque a mi me gustaría dar a mi hija el nombre que quiero y escribirlo como yo quiero. Es una barrera que las sociedades muchas veces no “ven” y que puede herir...”.*⁵⁸ (Pa)

“El tema de las mezquitas, sobre todo aquí en Cataluña, es algo que a los políticos de aquí les da muchos dolores de cabeza, cuando hablamos del tema de las mezquitas... Porque muchas, veces, ese valor de decir, independientemente que me cueste mi silla de alcalde o de concejal, si estas personas tienen el derecho, tienen el derecho... Entonces, según qué ayuntamientos, la patata caliente [el tema de las mezquitas] se irá pasando de un sitio a otro y nadie quiere mojarse. Y no hay ninguna decisión política para “tirar adelante” según qué cosas...”. (Te)

⁵⁸ Lo anterior está ligado a la escuela desde el momento en que el entrevistado debe “escoger” ponerle a su hija un nombre que haga como un “puente” entre la sociedad de origen y la sociedad catalana, ya que, en caso de no hacerlo se puede correr el riesgo de que su hija sufra en la escuela algún tipo de discriminación de parte de sus compañeros. Por eso, el entrevistado considera los nombres de sus hijas como “aceptables”.



Lo importante de todo lo expuesto radica en la complejidad que supone analizar el problema de estudio en el conflictivo contexto donde se desarrollan las relaciones interculturales (Goldberg, 2007; 2004); y, en ese marco, los procesos de socialización/educación de los hijos e hijas de familias inmigrantes senegalesas en Cataluña.⁵⁹ En tal sentido, uno de los elementos que se ponen en juego permanentemente en estas interacciones interculturales es la visibilización de unas diferencias, que en algunos casos operan como motor de reconocimiento y valoración; y en otros, como desencadenantes de actitudes de segregación.

En relación a lo anterior, vale detenerse en la definición que da San Román (2004: 146) sobre algunas categorías que resultan de utilidad para el análisis que se propone:

- *Racismo*: concepto vinculado a “raza” que vincula la herencia biogenética de un pueblo con su coeficiente intelectual y su capacidad de generar cultura. Es el proceso por el cual un individuo clasifica a los seres humanos, los divide y agrupa, identificándolos mediante marcadores físicos, como el color de la piel, o culturales, como la religión o la lengua.

- *Alterización*: cuando la clasificación anterior se acompaña de una connotación de atributos adjudicados socialmente, con frecuencia peyorativos, como ocurre respecto a los trabajadores inmigrantes (sobre todo aquellos que se encuentran en situación migratoria irregular, sin papeles) del tercer mundo en España. Se trata de una

⁵⁹ “Afrontar la diversitat i l'imprevist fa que una certa dosi de conflicte sigui inevitable”. (Carbonell, 2006: 17)

alterización de los seres humanos en órdenes valorados etnocéntrica y eurocéntricamente, con frecuencia egoísticamente que supone una síntesis esencialista de esos mismo órdenes.

- *Diferencialismo o fundamentalismo cultural*: nacionalista o no, refiere a la identidad, la cultura emblemática y la militancia étnica. Supone el juicio peyorativo hacia otros, la sublimación e incluso naturalización de lo propio y la convicción de superioridad étnica, todo ello en un campo de poder político y económico profundamente desigual.

- *Segregación*: puede implicar separación. Se entiende como las acciones, y el resultado de ellas, encaminadas a limitar el acceso a algún bien o a alguna participación social a quienes se han alterizado étnicamente, con desprecio de sus capacidades.

6. Condiciones generales de integración/exclusión. Valores hegemónicos en la sociedad de acogida.

“El pueblo catalán proclama como valores superiores de su vida colectiva la libertad, la justicia y la igualdad, y manifiesta su voluntad de avanzar por una vía de progreso que asegure una calidad de vida digna para quienes viven, residen y trabajan en Cataluña”.
(Estatuto de Autonomía de Cataluña, Preámbulo)

El proceso migratorio internacional analizado se ha venido desarrollando en un contexto sociopolítico adverso para la integración de estos inmigrantes, en el marco de una Europa que refuerza día a día sus alambradas jurídicas y reales. (De Lucas, 1996; 2004; Stolke, 1994; Stoop, 1999, citado en Goldberg, 2007; 2004).

¿Es posible pensar en la posibilidad real de “dejar de ser” inmigrante en esta sociedad en algún momento?⁶⁰ ¿Hay probabilidades ciertas de que desaparezca o se disuelva-diluya esa condición en alguna etapa del proceso de inserción/integración a la sociedad de acogida? ¿Tiene algún nivel de correlación todo lo anterior con la diversidad de motivaciones y experiencias migratorias presentes?

⁶⁰ La pregunta es sugerente en el sentido de que muchos senegaleses, sobre todo aquellos más comprometidos e implicados en el trabajo asociativo en la sociedad de acogida, plantean esa misma transformación en los siguientes términos: “(...) la importancia de pasar, de ser considerados como inmigrantes asistidos y ciudadanos de segunda, a la de cooperantes activos y ciudadanos de pleno derecho.” (*Jornadas Estatales de Asociaciones Senegalesas del estado Español*, Palma de Mallorca, 26, 27 y 28 de mayo de 2000, Federación de Asociaciones de Inmigrantes Senegaleses del estado Español, Documento Final, pp. 1).

¿Existe actualmente un modelo “español” o “catalán” que sostenga y dirija tal transformación, como sucede en otros países (independientemente de su eficacia)? Si así fuera, ¿cómo se podría definir? ¿Cuáles serían sus principales rasgos y características?

Entre los supuestos que subyacen a la política migratoria española se encuentra aquel por el cual los inmigrantes extranjeros se convierten en "ciudadanos" al pisar suelo europeo. Esta conocida lógica de "ciudadanizar" al "buen salvaje" consiste fundamentalmente en su incorporación al sistema como fuerza de trabajo (antes que como sujeto de derecho) y en su capacidad de introyección obediente de los valores y normas dominantes en esta sociedad, proceso que frecuentemente se equipara con "integración". De eso dependerá que se le concedan o no los derechos que se requieren para integrar una sociedad distinta. Atxotegui (2000: 96) se refiere a ello cuando opina: "[...] tenemos tendencia a una visión exotizante y prejuiciada del mundo de los inmigrantes, prejuicios que sirven como coartada social a la explotación del que es considerado inferior". (Goldberg, 2007; 2004)

En este sentido, los conceptos de integración social/exclusión social resultan claves dentro del marco teórico para el estudio de las migraciones, ya que las consecuencias y procesos que estos acarrearán se relacionan expresamente con una dicotomía que define condiciones desiguales en contextos desiguales, lo que a su vez generará el grado desigual de acceso y disfrute de los bienes y recursos, como abordaremos posteriormente. (Kaplan, 2002: 4, citado en Goldberg, 2007; 2004)

Tal como sostiene Casas (coord. 2003): “Si parlem d’exclusió o inclusió social i continuem considerant el treball com l’element bàsic d’inscripció en l’estructura social, ens trobem que els adolescents i joves no tenen un lloc en aquesta estructura, sinó que són les seves famílies les que pertanyen a una determinada classe o tenen una determinada posició social. Des d’aquesta perspectiva, es pot analitzar l’adolescència i la joventut com la trajectòria des d’una determinada posició en l’estructura social –la familiar, que correspon a la infància– a una altra –la personal, corresponent a l’edat adulta. La trajectòria més habitual, la que segueix la majoria de la població sense gaires dificultats, és la que ens porta, quan ja som adults, al mateix lloc o en un lloc semblant dins l’estructura social de partida (infància).”

Si bien desde el punto de vista de la composición de la población la sociedad española es diversa o heterogénea en lo lingüístico-cultural, en lo religioso, en lo ideológico, en lo sexual, etc., más allá de que en cada ámbito exista una forma hegemónica, dominante

sobre las demás, que en general es la de los grupos de poder y el Estado y sus instituciones, no obstante, como toda sociedad capitalista de mercado, es dual en lo sociopolítico: está formada por excluidos e integrados al sistema. Lo anterior implica que en la sociedad de la que se trata existen personas nativas que sufren la explotación, la opresión, las desigualdades y la exclusión, producto de un mismo sistema. Pero sin lugar a dudas, los que constituyen el grupo subalterno con más grado de marginación y de exclusión sociopolítica y cultural son los inmigrantes llamados "extracomunitarios" (léase "tercermundistas"; es decir, "extra europeos/estadounidenses"). Sobre todo aquellos inmigrantes sin papeles ("irregulares" o "clandestinos") que trabajan en la economía sumergida. (Goldberg, 2007; 2004)

Dicho de otro modo: no es tanto que los inmigrantes sean pobres e "ilegales"... sino que, en la "Europa del Euro", en este caso en España, los pobres e "ilegales" son los inmigrantes. (Ibid)

6. 1. Hegemonía y control social.

La hegemonía, en el sentido que le asignó Gramsci⁶¹, al contrario de la simple coerción de arriba hacia abajo, busca legitimar la explotación, las desigualdades, las injusticias. Partiendo de esta premisa, es posible reconocer una lógica de las estrategias dirigidas a hegemonizar las condiciones de percepción social sobre determinados fenómenos sociales. Por un lado, nuestros deseos, nuestras elecciones morales, la identificación con ciertas imágenes, son formas mediante las cuales se nos intenta controlar. Por otro lado, y para asegurar la obediencia y la subordinación, es necesario introducir en el tejido social un conjunto de dependencias, contradicciones y alarmas que provoquen el deseo de las leyes, la justicia y la presencia de la autoridad (Trinidad, 1993). La hegemonía no es sólo que unos manden, sino, además, que todos los otros se esfuercen por obedecerlo. De esta manera, el éxito del sistema normativo será alcanzado cuando la opinión pública resulte lo suficientemente fuerte como para condenar y castigar moralmente (o, como

⁶¹ Gramsci (1984) le asignó una importancia fundamental al concepto de *hegemonía*, en el sentido de que permite recuperar el análisis sobre los procesos ideológicos poniendo el énfasis en el consenso como construido a partir de complejos mecanismos mentales (conscientes y no conscientes), relacionados interdependientemente con los procesos socioeconómicos y políticos. Desde esta perspectiva resulta importante tener en cuenta que ciertos discursos sobre la "interculturalidad" subyacen a la visión hegemónica de la diversidad cultural, reproducida en muchas formas por el "establishment". Estos discursos buscan reconstituir la hegemonía mediante la funcionalización de la diversidad cultural a través de formas de aculturación y la recodificación de otras culturas bajo la forma dominante. (Goldberg, 2007)

ocurre en distintos puntos de la geografía europea actual, a partir de ciertas agresiones racistas-xenófobas: también físicamente) por sí misma. (Goldberg, 2007; 2004)

No obstante, vale destacar que, si bien en el marco de un proceso constante, mientras haya “consenso” habrá hegemonía, ésta, a su vez, deberá combatir permanentemente el “disenso” que, en mayor o menor medida, existe en toda sociedad. (Ibid)

Entre los elementos para afianzar la hegemonía se encuentran las censuras sociales. Sumner (1994) plantea que las mismas tienen un carácter claramente moral y político, y puesto que simbólicamente representan la corrección y el mérito frente a la equivocación y el peligro, son a la vez una justificación para las actuaciones represivas contra el infractor y un intento de educarlo en los hábitos o formas de vida deseadas (podría decirse también: en un determinado "estilo de vida"). El hecho de estar frecuentemente vinculadas a principios morales les concede un potencial político en relación a la lucha por la hegemonía: el deseo de permanencia, la seguridad, el miedo a lo cambiante, la búsqueda de fijeza y absolutos, el consumismo, el individualismo, la competencia, entre otros elementos, forman parte de un estilo de vida -podría decirse- dominante por estos tiempos de la globalización neoliberal postmoderna entre buena parte de los ciudadanos europeos, en este caso, españoles/catalanes. (Ibid)

El estilo de vida de los gitanos, los musulmanes, los africanos, pero también del vagabundo, la prostituta, el bohemio, etc., son mal vistos por distintas causas, motivos y razones, pero todas ellas por tratarse de estilos de vida diferentes. "Gitano", "moro", "sudaca", "negro", etc. en el contexto español actual, representan censuras sociales que tienen el potencial de movilizar a las fuerzas del orden; orden y moral contra determinados sectores de la población. (Ibid)

Para Sumner (ob. cit.), si bien a menudo las censuras son presentadas en términos legales, técnicos o universales como meras descripciones, constituyen en realidad calificaciones valorativas sobre lo que esencialmente es un conflicto político-moral. La función general de la censura, de esta forma, es dotar de significado, denunciar y regular: se distingue lo desviado, lo patológico, lo peligroso y lo delictivo de "lo normal y lo bueno" (lo hegemónico). De esta manera, se etiqueta y se estigmatiza.⁶² (Ibid)

⁶² Entre los instrumentos que la tecnología digital ha incorporado a las técnicas de control social en las sociedades “desarrolladas” se encuentran las cámaras de video, cada vez más presentes en el paisaje urbano de las ciudades. Las mismas tienen una utilidad que va desde la vigilancia del tránsito hasta la vigilancia de espacios públicos donde interactúan personas consideradas potencialmente “conflictivas”.

Como parte de su análisis del desarrollo histórico de las formas de moralidad/normalidad y las técnicas de control social, en *Los anormales* (1975) Foucault distingue entre la exclusión y la normalización como respuestas distintas a la criminalización del otro, ya que las mismas sugieren lógicas de reacción divergentes frente a la percibida amenaza de las poblaciones “ajenas”. Mientras antiguamente se favorecía más bien la exclusión a través de la alienación territorial (la cuarentena de los leprosos, por ejemplo), la situación ha devenido en la práctica de “normalizar” a los “anormales” según las normativas de la sociedad dominante. Por lo tanto, la reacción a la presencia del “otro” pasó de la expulsión a la reforma, de la negación de su existencia a la transformación de su estilo de vida, del rechazo de la diferencia al poder de la homogeneización. Y la homogeneización, actualmente, se apoya entre otras, pero como una de sus armas sin duda más eficaces, en el consumo⁶³.

6. 2. La representación del fenómeno de la inmigración como “problema”. El papel de los medios de comunicación españoles.

El *Control Social Activo*, característico de las democracias burguesas europeas post-segunda guerra mundial, está basado en un mayor desarrollo de la "comunicación", elemento intrínseco y necesario de un sistema democrático (Mellosi, 1992, citado en Goldberg, 2007; 2004).

En la era de la globalización, las sociedades son fundamentalmente sociedades mediáticas. Estamos en la "era visual": repetir es demostrar, y lo que se repite son las imágenes (la "dictadura de la imagen", la "empiría virtual"). Por lo tanto, es "real" lo

Para ejemplificarlo, tenemos el caso de la propuesta hecha por la Asociación de Vecinos del barrio Gótico de Barcelona que sugirió al Ayuntamiento “la instalación de videocámaras de seguridad en 26 calles del barrio”, siguiendo el ejemplo de las ya instaladas desde hace un año en la calle Escudellers y en la plaza George Orwell (¡paradojas de la vida!: el futuro llegó hace rato...), con el objetivo de “prevenir robos y actos de vandalismo” (*Barcelona y m@s*, 14/01/02, p. 8). Nótese que la propuesta proviene directamente de una entidad vecinal-ciudadana, por lo que éstas asume así, de alguna manera, el papel de policía. (Goldberg, 2007; 2004)

⁶³ “Es tracta d'un concepte que, a més dels aspectes econòmics, que són importants a la nostra societat des d'un punt de vista utilitari o instrumental, contempla els aspectes socials i culturals (Codere, 1968). En aquest sentit, es tracta d'un llenguatge a través del que expressem, entre altres ajustaments que fem contínuament en els processos d'interacció social, les nostres identifications i diferències. A les societats capitalistes de la "modernitat avançada", per dir-ho d'alguna manera, el consum és un element central d'estatus i, per tant, de configuració d'identitat”. (Bourdieu, 1981). (Citado en Romani, O., 2004, *La salut dels joves a Catalunya. Un estudi exploratori. Informe final*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut). De esta manera, el mercado constituiría uno de los elementos principales que en las sociedades actuales crean y recrean la identidad (otro de los importantes son los medios de comunicación, la publicidad, etc.), y que nos penetran en todos los niveles de la vida social en un sentido foucaultiano.

que se nos muestra y "verdadero" lo que vemos. Lo visual no está hecho para ser visto, sino para dar "conocimiento". Un "mar de conocimientos" de un centímetro de profundidad. El mundo ha devenido en una mera representación multimedia que suprime al mundo exterior, sólo posible de conocerse si es vista. (Goldberg, 2007; 2004)

La velocidad de la información crea la emoción y la diluye al mismo tiempo. Se puede estar viendo por televisión el asesinato de civiles (hombres, mujeres, niños y ancianos) a manos de militares estadounidenses en Irak, sobrecogidos por una crueldad que no durará mucho. La imagen cambiará de inmediato y en la pantalla aparecerá un comercial o un desfile de modas, el resumen deportivo o el anuncio de la boda del príncipe de Asturias, heredero de la Corona de España... y el horror de la guerra, o el naufragio de un cayuco de camino a Canarias que causó la muerte de todos los inmigrantes que viajaban en ella, quedará atrás. (Ibid)

Y aquí aparece el rol de los medios de comunicación, no sólo como instrumentos del control social, sino, en el caso del proceso migratorio analizado, como un importante factor del "push", creando, recreando y reproduciendo una imagen ideal del "paraíso europeo primermundista" (Ibid):

“Cuando estás allí la imagen que recibes de Europa te lleva a intentar irte a la “aventura”: “haber que pasará de la otra parte de la orilla”. Es lo que, con ilusión, todo el mundo que salimos de allí espera; pero cuando llegas aquí la realidad es otra cosa. Pero estás siempre en el medio de una situación de no saber qué hacer: o vuelves, o luchas como mínimo para conseguir algo de dignidad aquí. Y te quedas entonces a luchar para sobrevivir día a día”. (En, senegalés, 26 años)

De esta manera, puede verse cómo los medios de comunicación cumplen el papel de "fabricar consenso" a través de modernas técnicas de propaganda. Al respecto, Chomsky (2000: 15) señala: "La propaganda es a una democracia lo que la porra es a un Estado totalitario". Y, en general, el público receptor en las democracias neoliberales de occidente (en Estados Unidos como en ningún otro lugar, tal como irónicamente revelan *Los Simpson*) es algo así como un "rebaño desconcertado": espectadores apáticos, pasivos, obedientes... ⁶⁴ (Ibid)

⁶⁴ Trazando un paralelismo con el ámbito de la política electoral, Ramoneda se refiere a los electores-consumidores españoles como "ciudadanos Nif", designando así a los "contribuyentes sin mayores

En tal sentido, Romaní (1999: 93) distingue como una de las caras del “proceso de modernización” (que ubica en España a partir de los años sesenta) lo que denomina como procesos de “normalización” de la vida social, “algunos de cuyos elementos básicos serán, a nivel económico, el del consumo; y a nivel ideológico, el preconizar la existencia de un consenso generalizado en torno a ciertos valores básicos de la sociedad. Todo ello a través de unos mecanismos de control social entre los cuales cabe señalar la importancia adquirida por los medios de comunicación social, como elementos de socialización permanente”. (Goldberg, 2007; 2004)

En España, de forma notoria desde la aplicación de la Ley de Extranjería (2001) en adelante, se ha presentado en los distintos medios de comunicación masiva una avalancha de información relativa al "incremento de la inmigración" y al "aumento de la delincuencia" de manera relacionada, como parte de la construcción de la percepción social del fenómeno. (Ibid)

Entre los aspectos de la representación de la inmigración en la TV. española, puede considerarse el hecho de que se suelen presentar estereotipos negativos, paternalistas y discriminatorios basados en descripciones rápidas y eficaces que responden a un determinado mito de la "identidad europea" (cristiana, "democrática", etc.) para definir lo desconocido, extraño, ajeno de "los otros", cuya identidad es generalmente desconocida y por ello temida. Desde una perspectiva de análisis sociocultural, lo anterior se plasma en una forma que presenta al "otro" como enemigo económico, político, social y cultural; así particularmente a los musulmanes. En este caso, más que una discriminación basada en la raza, el acento estaría puesto en una especie de irreductibilidad de las diferencias socioculturales de origen y, sobre todo, en las condiciones de vida de los colectivos de inmigrantes en España. Todo ello enfatizando en la variable "ilegal" (que en definitiva no es más que un tecnicismo) hasta llegar casi a normalizarla ante la opinión pública.⁶⁵ (Ibid)

preocupaciones ideológicas que velan por su bolsillo por encima de todas las cosas". (Fuente: El País, 14/3/2000, edición digital, citado en Goldberg, 2007; 2004).

⁶⁵ Una de las pocas imágenes distintas y verdaderas que se transmiten sobre África en los medios de comunicación, en este caso catalanes, es el informativo en lengua extranjera (*mandinga*) que emite BTV los sábados y domingos. Se trata de un programa cultural y social dirigido tanto a los africanos residentes en la ciudad como al público en general. Su presentador es Bouba Gassama, senegalés que lleva cinco años en España y tres de trabajo en el canal.

Sucede que el Poder precisa que el miedo "simbólico" se convierta en miedo "real". Por eso muchas de las prácticas de los medios de comunicación alimentan miedos y odios entre las personas, contribuyendo a la lógica del control social (Ibid):

“Aquí la tendencia de las personas, de los españoles, de los catalanes y tal, es que cuando no ven la llegada masiva de un colectivo a través de los medios de comunicación... ¡no les importa! A ver... pueden ir entrando 10, 20, 30, 40 o 50 senegaleses por los aeropuertos cada día y no les importa. Pero en el momento que un medio de comunicación ven un cayuco con senegaleses⁶⁶, al día siguiente llegan otros dos; al día siguiente llegan otros, entonces ya la gente empieza a cambiarse el “chip” en la cabeza de que esto no sé qué, que no puede ser... Otra cosa importante: tenemos otros partidos políticos que piensan que esto es el punto fuerte o favorable que tienen para ganar elecciones. Y esto también lo utilizan como quieren. Y esto, realmente, no está ayudando a nada: tanto a los niños que están en el colegio como a la vida nuestra...”. (Ab)

“Es que la [el] tema de la inmigración está muy mal visto. Si abres [enciendes] la televisión sólo hablaban antes de la inmigración y “la ETA”, como si las dos cosas tenían [tuvieran] algo que ver, ¿no? Cuando salía la [el] tema de ETA, después era preocupante, algo más importante, cuando no hay una noticia, sacaba lo de la inmigración, que esto, que lo otro... Más que beneficiar el país, parece que venimos [los inmigrantes] a molestar”. (Ai, senegalesa, 27 años)

6. 3. Identidad y vulnerabilidad social.

Respecto a la identidad, sobre la base de lo expuesto, dentro del marco teórico-conceptual asumido en esta investigación, y desde la perspectiva transnacionalista de las migraciones propuesta, resulta fundamental un continuo ejercicio de análisis dialéctico entre lo local/nacional/global; lo micro/macro; y los individuos/comunidad. En tal sentido, se remarca la importancia de analizar las dimensiones presentes al momento de abordar la categoría de identidad de los migrantes: dimensiones socioculturales, étnicas, regionales, nacionales, religiosas, de género, de clase social/casta, histórico-políticas, etc.

⁶⁶ Recordando que hace un tiempo no muy lejano, lo recurrente a nivel de información sensacionalista en los telediarios sobre la inmigración era mostrar una patera con moros...

En relación a esto último, ha resultado muy útil abordar la categoría de identidad concebida como un proceso dinámico, una construcción social que en el marco de las migraciones, y en determinados contextos, puede adquirir múltiples facetas que se complementan, articulan o superponen. Al analizar la construcción de identidades en un contexto transnacional existen numerosas variables y factores que influyen y conforman la manera en que las personas se perciben a sí mismas con relación a otras personas y a otros grupos, así como la forma en que las mismas perciben e interpretan el contexto en el que viven. En la “nueva” sociedad de recepción los migrantes se insertan en un espacio relacional compuesto no sólo por aquellos que provienen de su mismo lugar de origen, sino que en ese ámbito se redefinen los contenidos de “nosotros” y los términos con los “otros”.⁶⁷ La identidad no es solamente una invención simbólica dada, inamovible, estática, sino, sobre todo, una relación social concreta construida en un proceso. De modo que el espacio relacional de interacciones y la identidad intentan reproducirse en el nuevo tejido social, pero en ese proceso pueden redefinirse ambos (Goldberg, 2007; 2004). Las identidades son constantemente reelaboradas, mudan sus contenidos y sus significados por medio de mecanismos de selección de elementos diversos, que circulan a través de las relaciones sociales que mantienen los individuos y los grupos entre sí.

Por lo tanto, desde la perspectiva planteada, es importante tener en cuenta que se considera a los sujetos inmigrantes y a sus hijos, ante todo, como "agentes de cambio": de su propia identidad, de su entorno inmediato (país de origen), y del contexto de la sociedad receptora. (Goldberg, 2007; 2004)

Como se abordará más adelante en este trabajo, los hijos e hijas de las familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña viven una vida transnacional entre dos mundos, el de la cultura de origen de los padres y el de la asimilación de la sociedad de destino o acogida... ¿Están estos mundos disociados o sintetizados por ellos? ¿Son antagónicos o complementarios? ¿Existe la posibilidad de que ellos resignifiquen determinados valores socioculturales de origen por medio de la educación de sus padres, en el contexto de sus vidas en la sociedad donde nacieron o llegaron, crecieron y viven?

Debido a la complejidad que supone este tipo de interpretaciones, se tuvieron en cuenta, entre otras, las siguientes variables en torno al análisis de sus identidades: región de

⁶⁷ En consecuencia, reconoceremos a la identidad, o como dijera Barth (1977) a los grupos étnicos, en situaciones de contacto con otros grupos.

origen; grupo étnico de pertenencia; casta y status endogrupal, grado de relación con el medio social local, nivel de adscripción a prácticas religiosas musulmanas, etc. Y, al mismo tiempo, no se ha preconcebido que la posesión de una supuesta “doble identidad” constituya una característica negativa y problemática para los sujetos de estudio, sino -como lo demuestran varios de los casos abordados en las entrevistas en profundidad- todo lo contrario.⁶⁸

Por otra parte, el hecho de que un fenómeno como la migración aparezca en distintos contextos, históricos y actuales, como “problema” de la sociedad supone la manifestación de diferentes tipos de preocupaciones (malestar social, conflictos, etc.), en muchos casos relacionadas más con la construcción mediática y la representación social del fenómeno que con datos empíricos de la realidad.

En relación a lo anterior, existen un conjunto de factores y situaciones que repercuten intensamente en el ámbito de las identidades de los migrantes, sus familias y sus hijos e hijas. Tratándose de elementos complejos y dinámicos, construcciones histórico-sociales –las identidades-, su abordaje supuso, entre otros, la consideración de los siguientes aspectos:

- a) La influencia de los contextos: la particular situación social de mayor o menor integración/exclusión a la sociedad de acogida, ciertos valores socioculturales “en disputa”, muchas veces confrontados (los de la unidad doméstica familiar y los hegemónicos en la sociedad de acogida);
- b) Las interacciones socioculturales en la sociedad de acogida: delimitación o demarcación efectuada tanto en los discursos como en las prácticas por los “otros” (autóctonos, miembros del propio colectivo de migrantes, miembros de otros colectivos de migrantes, administración, policía, etc.);
- c) La construcciones simbólicas: aspecto y representación social sobre el individuo y su país de origen, las etiquetas, estereotipos, estigmas y censuras sociales.

Este último elemento es muy importante tenerlo en cuenta puesto que refiere a lo ya apuntado acerca de la construcción social del fenómeno de la inmigración realizada en los medios de comunicación, donde los estereotipos negativos se reproducen y circulan, derivando en procesos de estigmatización y, con frecuencia, de racismo y xenofobia.

⁶⁸ Me refiero a la resignificación/construcción de la identidad, no tanto para “perder” origen sino para “ganar” futuro.

La inmigración plantea determinados conflictos sociopolíticos, laborales, culturales, morales, religiosos, etc. en la sociedad receptora, que pueden ser interpretados por algunos sectores como una especie de “ataque al cuerpo social, al equilibrio y al orden de la sociedad”. Lo diferente, lo extraño, se presenta así como lo inesperado, y a lo inesperado se le opone el miedo (Goldberg, 2007; 2004):

“La discriminación, la segregación y la marginación son hoy, en esencia, "culturales". Donde un día se habló de razas inferiores se habla ahora de "culturas incompatibles con nuestros valores". Los partidos xenófobos ya no claman en favor de la pureza racial, sino que advierten de los peligros que sufre la "integridad cultural" de sus respectivas naciones. A su vez, las grandes instituciones políticas y los partidos mayoritarios emplean la idea de cultura para justificar la inferiorización de miles de seres humanos, promulgando leyes que les niegan el acceso a la justicia y la igualdad. Esas mismas instancias pueden, no obstante, proclamar públicamente su adhesión a valores de "tolerancia entre culturas", convertidos en sus manos en una retórica hueca y demagógica”. (Declaración Final del IX Congreso de Antropología del Estado Español, Barcelona, septiembre de 2002, citado en Goldberg, 2007)

En el caso de los procesos migratorios, ciertas estigmatizaciones se desencadenan a partir de aquellas situaciones que permiten presentar al otro como un rival peligroso en la lucha por los recursos básicos limitados de los que dispone el grupo (a nivel económico, de administración pública, etc.) y para la preservación de la propia identidad; en definitiva, como una cortina de humo (o “chivo expiatorio”) para desviar las responsabilidades de muchos de los males de una sociedad hacia el exterior. (Goldberg, 2007; 2004):

“(…) como si Europa no tuviera antecedentes fóbicos graves; que una minoría pueda ser acusada de todos los males y perseguida no creo que sea un fenómeno especialmente de las sociedades europeas, por lo tanto no hay nada nuevo bajo el sol. Es fantástico que los inmigrantes tengan la culpa de todo, ¿qué haríamos sin ellos? Tanto las mayorías sociales como los gobiernos están encantadísimos de que los inmigrantes estén ahí para echarles la culpa. Por supuesto que hay problemas, como corresponde a una mutación en el paisaje humano. De pronto en las ciudades españolas han aparecido personas de un aspecto fenotípico distinto del habitual, con rasgos culturales que no son los propios de

los españoles. Pues claro que hay problemas, pero ¿no los habría si no estuvieran los inmigrantes?” (Delgado, M., 2007)⁶⁹

De esta manera, la inmigración como fenómeno histórico-social, se encuentra íntimamente relacionada con el proceso y las situaciones descritas, por medio de las cuales, en las diferentes esferas de la sociedad, se ponen en práctica una infinidad de mecanismos de exclusión, estigmatización, marginación de individuos que por causa de su "otredad" se transforman en "chivos expiatorios".⁷⁰ (Goldberg, 2007; 2004)

Por último y vinculado con lo anterior, vale señalar que ha resultado eficaz en esta investigación la adecuación del concepto de vulnerabilidad social (Casas, 2003; Grimberg 2003; 2005) como parte de un enfoque relacional y procesual que articule el nivel macro de análisis de los procesos de desigualdad social con el nivel micro de la experiencia subjetiva. Esto supuso indagar simultáneamente el conjunto de relaciones y condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que impactan negativamente sobre las condiciones de vida de los sujetos de estudio; y los saberes, prácticas y recursos colectivos del grupo destinados a dar respuesta a las dificultades, obstáculos y problemas relacionados con sus procesos de integración socioeducativa, así como las estrategias dirigidas a afrontar o modificar las condiciones de adversidad que padecen en distintos ámbitos de su vida cotidiana debido a su condición de inmigrantes/extranjeros en la sociedad de acogida.

Todos los menores son vulnerables. Los menores son protociudadanos, es decir, proyectos de ciudadanos que se están moldeando para llegar a ser tales con la mayoría de edad. Viven una situación de vulnerabilidad intrínseca; son por definición individuos no autónomos, en proceso de formación y en situación de dependencia respecto a los distintos agentes socializadores y protectores: desde la familia hasta el Estado, encargados de asegurar que su proceso evolutivo sea satisfactorio. Y si el grupo doméstico en el que vive un menor, por ejemplo, está en una situación de vulnerabilidad o exclusión (administrativa, económica, sociocultural, etc.) éste lo acusará de manera especial:

⁶⁹ “Los inmigrantes son la gran esperanza de las ciudades”, entrevista en el periódico *Página 12*, edición digital, 3/7/07).

⁷⁰ “Hay una larga tradición urbana de chivos expiatorios: las persecuciones y agresiones contra judíos, negros, árabes, gitanos, sudacas o `xarnegos´ permiten que los frustrados y agresivos ciudadanos empiecen a repartir golpes contra minorías débiles y sin respuesta.” (Manuel Vázquez Montalbán, *El delantero centro fue asesinado al atardecer*, 1997, Barcelona: Planeta, pp. 50, citado en Goldberg, 2007)

“Habitualment, quan parlem d’immigració, ens referim a la immigració econòmica procedent de països del tercer món. I el context en què viuen aquestes famílies un cop arriben al seu destí acostuma a caracteritzar-se –almenys inicialment– per la precarietat laboral, econòmica, molt sovint administrativa, etc.; en definitiva, per una situació de vulnerabilitat social. Si bé és cert que hi ha famílies immigrades (algunes assentades des de fa temps, d’altres acabades d’arribar) que, per diferents raons, no es troben en una situació de vulnerabilitat social, la gran majoria pateix aquesta situació i, en conseqüència, molts fills i filles de famílies immigrades també.” (Casas, ob. cit.: 33)

CAPITULO III. COMPLEJIDAD DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA

1. Hijos e hijas de la migración transnacional.

Partiendo del hecho empírico de que es posible reconocer la existencia de un nuevo segmento de población negroafricana en Cataluña: los niños (y también de uno por venir: los ancianos; o sea, sus padres, si no retornan...); y que una parte de esa población refiere a los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas, con el sentido de establecer una clasificación descriptiva general de la misma, a grandes rasgos, es posible identificar tres grupos (que se corresponden, a su vez, con su presencia en los centros educativos)⁷¹:

- a) Hijos e hijas de familias migrantes senegalesas nacidos en origen, reagrupados por su padre. a.1) Con algún grado de escolarización en origen; a.2) Sin ningún tipo de escolarización en origen.
- b) Hijos e hijas de familias migrantes senegalesas nacidos en destino.
- c) Hijos e hijas de familias mixtas (casi en su totalidad, con madre catalana y padre senegalés) nacidos en destino.

Dentro del universo poblacional de estudio, los niños del grupo a) representan el segmento minoritario. Sin embargo, como consecuencia de los cambios y las transformaciones que vienen dándose en el marco del patrón migratorio del proceso migratorio senegalés, fundamentalmente de los *wolof*, entre sus rasgos novedosos se encuentra la reagrupación familiar (esposa e hijos) como objetivo prioritario. Tal como he desarrollado en trabajos anteriores (Goldberg, 2004, 2006), es preciso recordar que la modalidad “tradicional” de los migrantes *wolof modou-modou* y *tukulor* ha sido la de estar aquí durante los periodos de mas venta, esto es, verano y navidades, y luego viajar a Senegal a visitar a sus familias. Entre estos migrantes, casi en su totalidad varones, no se daba con frecuencia una actitud proclive a traer a sus mujeres e hijos por varias razones: 1) Evaluaban que constituían una carga para la actividad que en su mayoría

⁷¹ Estos tipos se corresponden, asimismo, con la pertenencia a los distintos grupos étnicos existentes en Senegal. Por ejemplo, los niños *mandingas*, *fulas* y *saraholes* en su mayoría nacieron en Cataluña (muchos de ellos en la provincia de Girona y en el Maresme). En el caso de los *wolof*, en cambio, en buena medida –aunque con una tendencia creciente similar a los del primer grupo– llegaron desde Senegal a través de la reagrupación familiar.

desarrollaban aquí (la venta ambulante); y su principal preocupación y objetivo era ahorrar dinero para enviar a sus familias, invertir en sus pueblos, mejorar sus paradas en los mercados de Senegal, construir casas; y 2) Creían –y siguen creyendo- que es difícil socializar y educar en esta sociedad receptora a sus mujeres y niños: el cambio de actitudes y prácticas de las primeras, su posible “occidentalización”; la educación de los segundos en términos de religión...

Como parte de las nuevas transformaciones experimentadas lo que se detecta es una tendencia, cada vez con mayor frecuencia y en la medida de lo posible, sobre todo en cuanto a los obstáculos que impone la ley de extranjería, a la reagrupación familiar:

“Ahora mismo, la mayoría de senegaleses lo que hacen es, cuando los niños están reagrupados y llegan aquí, recogen la tarjeta de residencia y luego vuelven al país de origen y entonces terminan sus estudios allá. Y así, como tienen la tarjeta de residencia, cada año pueden venir aquí de vacaciones, estar con los padres, y luego, a partir de setiembre-octubre, volver al país de origen. Esto ya es una nueva tendencia, de muchos senegaleses que lo hacen: reagrupan a sus hijos que luego se vuelven a estudiar a Senegal, y regresan aquí cada año de vacaciones. La verdad, eso es lo que hace la mayoría de la gente, ahora mismo”. (Ab)

Asimismo, tal como se analizará a continuación cuando comencemos a abordar los aspectos referidos a la escolarización de sus hijos (como parte intrínseca de sus procesos globales de socialización), dentro de esta estrategia es posible reconocer una práctica que unifica el itinerario migratorio y socioeducativo de los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas, sobre todo, de aquellas pertenecientes a la etnia *wolof* -aunque no exclusiva de la misma- que residen en contextos urbanos (Barcelona, Terrasa, etc.), tanto respecto a los niños reagrupados de edad pequeña, previa a la escolarización como, fundamentalmente, a aquellos que nacieron en Cataluña.

En relación a estos últimos, vale destacar que, si bien constituyen la mayoría del universo poblacional de estudio, al mismo tiempo por cuestiones de edad y como consecuencia de la citada modalidad, que describiremos seguidamente, no constituyen una población numerosa para el muestreo del trabajo etnográfico.⁷²

⁷² Tanto para la realización de las entrevistas como el desarrollo de los grupos de discusión, en muchos casos me he encontrado con, o bien hijos e hijas de familias migrantes senegalesas nacidos en Cataluña de 0 a 4 años de edad (a quienes resulta imposible entrevistar); o jóvenes de más de 16 años reagrupados por su padre o que estudiaron en Senegal. La franja actualmente escolarizada se concentra en los lugares de

Dentro de las unidades de observación de esta investigación, la ciudad de Terrassa ha sido una de las más significativas. Esto por dos motivos fundamentales: en primer lugar, se trata de una ciudad con gran concentración de migrantes senegaleses residiendo, asentados de forma masiva sobre todo en los últimos 10 años. Y, por otro lado, vinculado con lo anterior, constituye un enclave de familias originarias de ese país pertenecientes en gran medida a la etnia *wolof*, la cual, en la actualidad, es proporcionalmente mayoritaria respecto a las otras (*fula*, *saraholes*, etc.⁷³) en cuanto a cantidad de migrantes senegaleses en Cataluña/España.

Apuntaba que la mayoría de los senegaleses que residen en Terrassa son *wolof*. Los primeros llegaron del norte de Senegal, principalmente de un pueblo llamado *Gassane*. Mediante el funcionamiento de las redes y cadenas migratorias basadas en los lazos de parentesco, en un nivel ascendente individuo/familia/comunidad, llegaron para instalarse en Terrassa muchos hombres primero, que luego agruparon a sus familias, originarios de ese pueblo, y, en consecuencia, todos pertenecientes en mayor o menor grado, de una forma u otra, a la misma familia extensa.

Posteriormente, se asentaron *wolof* pertenecientes a la cofradía *Murid* provenientes de la ciudad santa de *Touba*. En el transcurso de los últimos dos años, sobre todo a partir del arribo de cayucos a Canarias, han llegado a Terrassa hombres senegaleses de los pueblos de pescadores, St. Louis y otros:

“Los primeros wolof que llegaron a Terrassa, gente que ya lleva 20 años aquí, hasta ahora aún se dedica a la venta ambulante en los mercadillos, la mayoría.⁷⁴ Luego hay una nueva generación posterior que se dedica a trabajar en empresas... tenemos muchísimos senegaleses trabajando en la Sony y otras empresas como la cadena Día, en el Carrefour, también, en los almacenes... Es decir que hay una tendencia de [a] buscar trabajo en empresas; en cambio los que llevan más tiempo se dedican a la venta en mercadillos. Es cierto, también, que en Terrassa tenemos, ahora mismo, un... no sé como llamarlo, si llamarlo un “problema” o llamarlo de otra manera... de lo que llaman “top manta”, la gente que se dedica a vender en la calle; es una realidad que tenemos en Terrassa. Tenemos muchísima gente que ha llegado últimamente en los

asentamiento más antiguo de los migrantes senegambianos en Cataluña: fundamentalmente, el Maresme y la provincia de Girona.

⁷³ Recordando que estas dos etnias han tenido históricamente más presencia dentro de Cataluña en el Maresme (*mandingas* y *saraholes*) y en la provincia de Girona (*fulas*).

⁷⁴ Con permiso de residencia o de trabajo, cotizando como autónomos en la seguridad social.

cayucos y no tienen papeles, no tienen nada, no pueden trabajar. No pueden dedicarse a la venta ambulante en los mercadillos porque tampoco tienen papeles; porque para hacer eso se necesitan los papeles... y entonces se dedican a vender en la calle. Así que es una realidad que tenemos". (Be, senegalés, 36 años)

La modalidad a la que se hacía referencia anteriormente es la siguiente: las familias migrantes senegalesas pertenecientes, fundamentalmente, a las etnias *wolof* o *tukolor*⁷⁵, en el momento en que sus hijos o hijas cumplen 4, 5 o 6 años, incluso algunos más pequeños (en suma, antes de comenzar la escuela primaria en Cataluña) los envían a Senegal a estudiar hasta los 16. Fundamentalmente, prefieren incorporarlos a un centro donde pueden aprender el Corán, es decir, a las escuelas coránicas. Pero el hecho no está determinado exclusivamente por una cuestión religiosa, sino sociocultural más amplia:

"Aparte de que puedan aprender el Corán, también mucha gente prefieren enviarlos a Senegal porque ven que allí tienen más oportunidades para poder educar a sus hijos tal como ellos ven [consideran] conveniente. Muchas veces la gente [los senegaleses] es muy resistente a la hora de enviar [a] los niños aquí en el [al] colegio por lo que ven... por lo que ven en la calle, por la falta de respeto que ven que aquí los niños tienen hacia los padres⁷⁶, y por otros problemas, también, de integración de los niños dentro de las aulas y tal... Y esto hace que la mayoría prefieran mandarles al país de origen con sus padres [los abuelos de los niños], para que aprendan allí el Corán, para que cojan otros valores. Y, a partir de allí, en el momento que tengan una cierta edad, que puedan razonar de una manera muchos más "razonable", prefieren que vuelvan aquí; y, a partir de allí, seguir un camino". (Ab)

Lo que suele hacerse, entonces, es mandarlos a Senegal (en sus propias palabras: "devolverlos") y cuando terminan las clases, cada curso, vienen a ver a sus padres y de vacaciones a Cataluña. Esto, incluso, funcionaría como una herramienta de estímulo hacia el niño:

⁷⁵ Como parte de la identificación de la variabilidad étnica al interior del colectivo de migrantes senegaleses, la modalidad a la cual se hace referencia no ha aparecido en las entrevistas realizadas con personas pertenecientes a las etnias *mandingas* y *saraholes* (Maresme) y *fulas* (provincia de Girona).

⁷⁶ Nos ocuparemos a continuación del tema recurrente en las entrevistas con miembros –ya sea hombres como mujeres– de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña, respecto a "la falta de respeto" que ellos perciben entre los niños y los jóvenes autóctonos, lo cual constituye un elemento fundamental de diferenciación entre origen y destino y, al mismo tiempo, de preocupación por parte de padres y madres.

“Muchas veces es una manera de estimular el [al] niño, para que haga el esfuerzo, porque al niño cuando termina las clases le gusta irse de vacaciones; y sobre todo venir aquí, a Europa. Muchas veces lo hacen para [por] esto, porque sabiendo que tienen el niño allí da mucho más resultado que teniéndolo aquí. La mayoría optan que cuando los niños ya tienen 16 años regresen aquí. Cuando vean que ya tiene una cierta estabilidad y tal, pues a partir de allí regresan. Es decir, en el momento que ya vean que tienen la mente mucho más abierta, que realmente son más concientes de lo que harán, a partir de allí regresan. Y entonces ya miran de que haga otra carrera...”

(Ab)

Tal es el caso de **Pi**, *wolof* senegalés del norte del país, oriundo de un pueblo llamado *Gassane*. **Pi** tiene 6 hermanos, todos en Senegal. Es el único que emigró. Lleva 11 años en España; está casado con una mujer senegalesa y vive con ella y su hijo de 2 años en Terrassa. Trabaja en una empresa italiana con filial en esta ciudad, haciendo soldaduras y tubos de escape para motos. Es miembro de la *Associació pour la Promoció Socio-Economic de Gassane a Terrassa*. En lo que sigue, su propia explicación sobre la práctica anteriormente referida:

“La vida aquí es muy diferente: hay muchos problemas... sobre todo, si tú acabas de llegar, no tienes padres que te lo cuidan al niño, tienes guarderías... es complicado. Entonces, la mayoría aquí, lo que hace es, cuando los niños tienen unos 3 o 4 años, le llevan allá, al pueblo o al país. Allí, cuando llegan pueden estudiar, aprender de la cultura nuestra. Allí está más integrado, más educado de todo. Cuando ya está mayor, puede volver. Y cuando vuelve, empieza aquí. Pero casi puede tener las mismas costumbres que yo. Por ejemplo, yo, cuando he venido aquí, he seguido mis costumbres, pero también tengo que integrarme a esta sociedad, intentar vivir bien, compartir bien. Pero sin dejar la mía también. Es lo que yo quiero hacer a mi hijo, porque si lo dejo aquí no va a saber nada de ahí, y va a tener muchos problemas Por eso, antes que se integre a aquí, primero hay que meter en su cabeza la realidad de allá, cómo viven y todo... así, cuando vuelve, se va a dar cuenta que algo hay allá. Nosotros lo hacemos así. Este es el plan que hacen [hacemos] la mayoría. Ahí tú tienes tus hermanas, tu madre, sus abuelos... lo quieren ahí mucho porque les gusta cuidarlo. Cuando hay vacaciones tú vas a visitarlo allá, una vez al año o el niño viene aquí”. **(Pi)**

- Entrevistador: ¿Y no lo van a extrañar al niño? ¿Y el niño no va a extrañarlos a ustedes?

“No, él, por ejemplo, si va allí, tres meses y se olvida de aquí completamente. No es como aquí, que la madre está con el niño pegado todo el tiempo... No, allá le enseñan a él, porque un día se va a quedar sólo... ¡quién sabe! Si tú te vas o te mueres... él tiene que aprender a estar sólo. Todo esto tiene que aprender. Si va ahí, con los niños que hay, como juega, no se va a dar cuenta. Se va a querer quedarse ahí: si tú lo quieres traer aquí, él no quiere [va a querer]. Una vez llegado, se integra rápidamente. En casa, aquí no. Aquí hay muchas cosas, hay unos límites, no sé... hay una falta de confianza. Por eso, nosotros, la mayoría lo hacemos así. Y cuando esté un poco mayor, vuelve...”. (Pi)

“Es un poco complicado. Pero muchas veces, por la experiencia que tengo, muchos niños que van a Senegal por primera vez, cuando llegan, automáticamente quieren volver [aquí], automáticamente... Pero al cabo de un tiempo, es decir, de 10 días ya, están allí un mes, dos, tres meses, y ya no quieren volver. Y cuando vuelven aquí con los padres, y los padres van de vacaciones [a Senegal] y se los llevan, cuando los padres regresan, no quieren regresar, ya no quieren venir. También tienen a los abuelos, ¡y tú sabes que los abuelos siempre! (risas)... Los abuelos son los abuelos, ¿sabes? Aquí no los tienen, es decir, allá tienen todo lo que no tienen aquí. Como tiene muchos niños con quien jugar, tiene a los abuelos y tal, pues te pasa de largo, no quiere saber nada de ti: estás con los niños jugando, está con los abuelos, está con los demás y ya está... o sea, no le importa que estés o no estés...”. (Ab)

De la misma forma que esta práctica, como se apuntó más arriba, no está motivada exclusivamente por causas religiosas, sino que responden a elementos socioculturales más amplios, dentro de los que se enmarcan los procesos de socialización de sus hijos, en los testimonios recogidos aparecen determinados temores, miedos y problemas que los miembros de las familias senegalesas perciben en el seno de esta sociedad. Una “nueva” sociedad, diferente a la de origen, relativamente “desconocida” por ellos, y por eso, también, sujeta a desconfianza:

“Aquí hay muchas cosas que les pasan a los niños, ¿sabes? Problemas. Por ejemplo, es muy difícil educar aquí [a] un niño si, por lo mucho que yo diga, saldrá a la calle. Y en la calle tú no le puedes impedir de hacer lo que quiera. No puedes, Pero ahí va a aprender todo. Así, cuando vuelve, lo puedes controlar: él puede escuchar, puede saber lo que es la vida...”. (Pi)

“Tú sabes occidente cómo esta hecho... es difícil educar aquí. Hay gente [senegaleses] que no puede... es la sociedad: va a unos ritmos que tú no puedes controlar lo que piensa el niño”. (Su, senegalés, 35 años)

Retomaremos esta cuestión, ligada a los conflictos, superposiciones, tensiones, etc., detectados en esta investigación, relacionados con la proyección de un modelo de socialización/educación de parte de los padres y el que se produce en el contexto de la sociedad de acogida, en el punto siguiente.

Nos referiremos ahora al tercer grupo de niños senegaleses identificados como parte de la población de estudio: el de los hijos e hijas de familias mixtas (con madre catalana y padre senegalés, mayoritariamente) nacidos en destino.

La socialización de los hijos e hijas de parejas mixtas en Cataluña supone que el pilar de la integración por excelencia para una persona ajena a la cultura catalana (en este caso, el padre senegalés), que forma parte de una pareja mixta, sea la familia nuclear de la que forma parte, la unidad doméstica familiar en la que vive. En primer lugar, porque constituye el medio más rápido para aprender la lengua, para socializarse por ese canal de comunicación. Y, simultáneamente, en el proceso de incorporar algunos hábitos y costumbres de la cultura catalana en términos de prácticas socioculturales dominantes. Por lo tanto, la familia nuclear constituye un primer e importante eje “integrador” y “socializador” dentro de la sociedad de “acogida”:

“Mi hija de cuatro años me corrige siempre el catalán cuando no lo hablo bien (risas). Me dice: “no es así; es así y así... no se dice así; se dice así”. Eso también contribuye a socializar al padre. Yo, muchas cosas, las aprendo de mi hija. Incluso hay palabras que yo le pregunto qué son, porque no las conozco. Yo pienso que en este caso la socialización es recíproca: de la hija al padre y del padre a la hija, pero con agentes externos de socialización (la escuela, la sociedad, los medios de comunicación, etc.) muy importantes, muy influyentes, que vuelven la interacción triangular. Porque la hija de una pareja mixta (o la “hija mixta”) es una red por donde pasan muchos canales: la escuela, la sociedad, las dos ramas de la familia... Y, a su vez, yo también soy una red, porque todos los valores de origen, de mi familia, pasan por mí, yo los transmito a mis hijas. Y mi hija los re-transmite resignificados a sus compañeros de la escuela y así van circulando: yo, a veces, le cuento historias y ella se las cuenta a la maestra, a sus compañeros... Es una red de socialización, una cadena muy interesante de interacción,

dinámica y permanente entre las dos puntas, las sociedades de origen y de destino, que tienen un papel relevante”. (Pa)

De modo que, en este caso al menos, las parejas mixtas tienen ese rasgo intrínseco de multiculturalidad y multilingüismo. Porque el padre senegalés, en la mayoría de los casos conoce y habla más de una lengua (la de la etnia de pertenencia: *wolof*, *peul*, etc., por un lado; y la que se aprende en la escuela de Senegal: el francés, por el otro):

“Yo, por ejemplo, cuando voy a Francia compro libros de cuentos y dibujos en francés, porque mi hija ya sabe que hablo francés. Se ve que ella tiene conciencia de que vive en un medio donde la gente habla muchas lenguas. Y eso es un factor importante para ella porque en el futuro podrá abrirse a más culturas y lenguas. Pienso que de ahí también parte un aspecto importante de la socialización, ya que el padre está inculcando valores universales, otras lenguas, otras culturas...”. (Pa)

Por otro lado, en algunas entrevistas se vio reflejada esta clara diferenciación, ligada a la concepción de “familia”, entre concebir y criar un hijo en la sociedad de acogida y hacer lo propio en origen. Tal es el caso de **Ou**, senegalés, 30 años, de padre *fula* y madre *mandinga*, casado con una catalana, padre de dos niñas, una de 3 años y la otra de 10 meses. **Ou** es oriundo del sur de Senegal, de la Casamance, región de Kolda. En su familia de origen son 7 hermanos: 3 hombres y 4 mujeres. De los varones, 2 están en Europa (él hace 14 años en Cataluña y su hermano menor en Londres):

“El hecho de tener hijos estuvo hablado, planificado previamente, fue una decisión. Porque, ya sabes, aquí no puedes “tirarte” por “tirarte”: no es lo mismo tener un hijo aquí que tenerlo en Senegal. Viviendo de esta forma, lo primero que piensas es: si tengo un hijo aquí, yo trabajo, mi mujer trabaja... ¿quién se encargará del niño? ¿quién se quedará con él? ¿si es un canguro, cómo lo pago? Entonces empiezas a hacer cálculos, a ver... económicamente si me sale, arriesgarme o no... tienes que planificarlo y tal. En Senegal, generalmente, si tú trabajas, como el mercado laboral de las mujeres tampoco está muy desarrollado, sabes que ella cuidará a los hijos. Y si ella trabaja, puedes contar con una hermana o con una tía, que cuando trabajas ella los puede cuidar. Esta diferencia es fundamental. Nosotros, con mi mujer, al poner todo en la balanza y sabiendo que ella tiene sus padres aquí, se buscó un trabajo de media jornada, así pudimos atar las tardes y contamos con los abuelos para poder cuidarlos. Ayudó mucho que cada uno de nosotros tenemos trabajos bastante flexibles...”. (Ou)

Un aspecto que se desprende de forma recurrente en las entrevistas con los senegaleses pertenecientes a familias mixtas, y que vale la pena remarcar porque se vincula con las concepciones y prácticas específicas en torno a la unidad doméstica familiar, es el del cuidado de los niños mediante la contratación de una persona “externa” a la familia (figura que en España se denomina “canguro”):

“Esto del canguro en Senegal lo ven como algo muy extraño. Sobre todo mi madre, cuando vino aquí a pasar tres meses, aparte de que se aburría, hacía bastantes preguntas relacionadas con la estructura de la sociedad de aquí y tal. Cuando veía que en cada casa de aquí había solamente tres o cuatro personas... y allí, en cada casa son diez o doce normalmente... iba preguntando siempre. Y a la conclusión a la que llegó ella es que aquí no es un lugar para los mayores sino que es un espacio para los jóvenes”. (Ou)

“Los primeros días [que nace la niña] es muy guapo: todo el mundo “jajaja”, todos quieren tocar a la hija, incluso te la quieren coger... pero luego va cambiando. Por ejemplo, ya lleva un tiempo en que la abuela viene diciendo que no tiene tiempo de quedarse o estar con sus nietas, dos veces ya ha ocurrido. Y eso también es un choque muy grande para nosotros, ¿sabes? Porque la abuela tiene un papel muy importante. No solamente la abuela sino toda la comunidad de la casa. La familia es muy importante; allí no se necesita un “canguro”. En África es inimaginable coger un canguro en cualquier familia. Esto también es una cosa que tiene un fuerte impacto en la pareja, sobre todo si es mixta, como en mi caso. Cambia la lógica, digamos el comportamiento cultural de la persona que es ajena a esta sociedad”. (Pa)

El caso de **Pa** es particularmente interesante puesto que él intentó traer a una persona de Senegal para que ayudara en su casa, en las tareas domésticas y en el cuidado de sus dos niñas (la mayor de 5 y la pequeña de 1 año). Se trataba de una prima suya. La primera reacción de su mujer catalana frente a la propuesta fue del tipo: “no puedes traer una persona aquí, que viva en la casa con nosotros, pagarle por mes y todo ese rollo”. **Pa** relata que su mujer le decía que la ley no lo permitía, mientras se enfurecía porque creía que lo que ella nunca pudo entender fueron sus sentimientos, su lazo de parentesco con esta chica, su prima. Y le trataba de explicar que ésta lo haría de todos modos (el cuidar de sus hijas) si estuvieran en Senegal. Del otro lado, su prima estaba encantada con la idea:

“Yo pensaba abrirle una cuenta a ella, para que ahorrara o enviara el dinero a su familia en Senegal. Si iba a vivir en mi casa, dormir en mi casa, comer en mi casa... no gastaría nada. Si le das 400 euros al mes, de aquí a dos años puede ir de vacaciones a Senegal y regresar. Mi mujer no entendía, no hubo caso, no la pude convencer. Lo que más me sorprendió de todo es que en lo que decía había como una especie de “sentimentalismo” de que no se tiene que traer a una persona de allá, extraerla de su medio, que pobre, se va a deprimir... un poco de ese paternalismo europeo y la idea del buen salvaje... Luego, analizándolo, he pensado que mi mujer se opuso porque creyó que toda la socialización la iba a hacer ella, que iba a producirse una transferencia de roles de mi mujer hacia mi prima: la lengua, la comida, el afecto, sobre todo. El afecto, porque yo he deducido que el hecho de estar algo alejado de mi hija, de mi mujer, hizo que mi mujer piense que toda la dedicación iba a pasar a mi prima. Y esto es un problema. Yo no tengo tiempo: tengo que trabajar mucho para pagar los estudios de mis hijas, la escuela, y tantas cosas... Creo que es difícil dar todo lo que tú tienes, o el afecto que puedas dar a tus hijas porque no tienes el tiempo suficiente: tienes que estar corriendo, trabajar... Y como ellas no están todo el día en la escuela o la guardería, forzosamente tienen que pasar un tiempo con otros, estar en manos de otros. Yo le dije a mi mujer que cuando viniera mi prima ella iba a poder descansar también, o podíamos hacer cosas alternativas. Pero no; esto ha sido un problema”. (Pa)

2. Identidades dinámicas y complejas en permanente resignificación.

Al marcharse de su país, el emigrante deja atrás (aunque las lleve consigo en todo momento y a todo lugar) una serie de concepciones y actitudes sobre el mundo y acerca de como una persona debe comportarse ante él y los demás; en la sociedad receptora bastantes de esas concepciones y prácticas pueden resultar diferentes. (Atxotegui, 2000: 92, citado en Goldberg, 2007; 2004)

En primer término, vale retomar y resaltar lo planteado con anterioridad respecto al papel del sujeto migrante como agente de cambio en su triple dimensión: de su sociedad de origen, de la sociedad de acogida y de su propia identidad, todo lo cual, a su vez, se encuentra interrelacionado con el proceso de socialización:

“Aquí hay gente africana que dentro de su casa habla su lengua, con sus compatriotas también, fuera de su casa, en la calle o en la escuela habla catalán... Es muy positivo, porque están conservando parte de su cultura en áreas determinados y se mezclan con la gente cuando salen. Por ejemplo, te cuento mi experiencia: yo nunca, nunca había

cambiado el pañal de una niña allá en Senegal, y, de repente, me cae una hija y tengo que cambiarle los pañales... ¡Imagínate! Entonces, eso también ha sido parte de mi socialización como hombre africano casado con una mujer catalana. Al principio las cosas cuestan, y poco a poco tú vas adaptándote al ritmo de la familia y de las niñas. Pienso que esta manera de ser de la sociedad catalana, estas costumbres, influyen en el comportamiento de la persona extranjera y cambian muchos de sus hábitos previos, de origen. La verdad es que he aprendido a acercarme a mis hijas, cosa que de joven o de niño, a mí nunca se me acercaron tanto mis padres. Bueno, me daban todo el cariño pero tú ya sabes, en la sociedad africana hay una distancia". (Pa)

Por otro lado, y tal como sostiene Rosoli (1991: 4) en su análisis sobre la inmigración italiana en América, es necesario reconocer la importancia de los factores culturales en cada fase de la experiencia migratoria como proceso, operando en la creación y resignificación de expectativas y valores (Goldberg, 2007):

“Sería inútil intentar comprender la vida familiar, las alianzas matrimoniales, la crianza de los hijos, el gasto, el ingreso, ahorro e inversión familiares y todos estos temas que entendemos como propios de la familia, del grupo doméstico, del parentesco, sin tener en cuenta que hablamos de una población que reparte sus relaciones, limitaciones, potencialidades y objetivos entre el lugar de origen y el lugar de destino (la expresión <<lugar de acogida>> me parece sarcástica⁷⁷)”. (San Román, 2004: 63)

Desde esta perspectiva, los procesos de socialización de hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña refiere a procesos complejos que suponen múltiples facetas y están determinados por factores de distinta índole y trascendencia, tanto para ellos como para la repercusión que puede llegar a tener respecto a los diferentes miembros de sus familias, ya sea si se analiza en origen como en destino.

Si acordamos que el **grupo doméstico familiar** “és l'espai vivencial i relacional on els infants acostumen a desenvolupar-se com a persones dins la nostra societat, adquirint pautes i hàbits bàsics de comportament que els condicionaran fortament en la seva vida posterior. Aquest espai està sofrint fortes transformacions, entre les que voldríem assenyalar la de "la casa buida". La falta d'ajudes socials a les famílies, les exigències de mantenir un cert estatus econòmic-social, o la precarització del treball (com a

⁷⁷ En nuestro caso, aún pudiendo llegar a compartir un sentimiento similar al de San Román respecto a la expresión, nos referiremos durante todo el texto, indistintamente, en términos de “sociedad de acogida”, “sociedad de destino” o “sociedad receptora”.

elements d'una dinàmica econòmica i d'unes polítiques socials que, a través del treball però, sobretot, del consum, estan drenant recursos des de la majoria de la població cap a certs grups minoritaris però ben poderosos), són algunes de les principals raons que explicarien la fragilització de les relacions familiars, independentment que siguin aquestes més o menys convencionals” (Brullet i Torrabadella, 2002; Flaquer i Oliver, 2002, citado en Romaní, 2004). Y si a esto le agregamos la variable migratoria o de etnicidad, focalizaremos en todo aquello que hace referencia a aquellos aspectos de la vida de los niños/jóvenes que pueden estar más o menos condicionados, tanto por ciertas concepciones, tradiciones y prácticas socioculturales que mantiene el grupo familiar de origen, como por su estatus de ciudadanía. (Carrasco, 2002)

“Tampoc hem de caure en l’extrem de pensar que hi ha una ruptura (cultural o generacional) amb els pares i mares immigrants. És evident –i ho podem anar observant més endavant– que els fills i filles de famílies immigrades viuen en els mateixos contextos que els seus pares i comparteixen molts aspectes amb ells, i que en els seus processos de construcció identitària acabaran escollint, també, elements dels seus referents culturals d’origen. No podem obviar que els seus processos de socialització primerenca s’han produït dins la família i que és a partir d’aquest bagatge que aniran negociant entre les pautes familiars rebudes i les pautes culturals que rebran de l’entorn”. (Casas, coord. 2003: 13)

Tal y como explicitábamos más arriba, los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña son educados en una cierta concepción del mundo y un modo de vida acorde a la unidad doméstica, al grupo étnico-social de pertenencia y al status o casta de la que provienen. Partiendo de lo anterior, es posible reconocer y analizar las diferencias y, en algunos casos, producto de ellas, los conflictos que puedan generarse, tanto con los valores dominantes que circulan en el medio social de destino como con aquellos transmitidos a través de la educación formal-oficial catalana.

En este marco es posible reconocer una cierta resistencia por parte de los padres migrantes a su propia aculturación, por un lado, y a la de sus hijos, por el otro, en la sociedad de destino. De alguna manera, la tentativa de resistencia de los padres a esa aculturación es hacer referencia permanentemente a la sociedad de origen donde ellos nacieron: por ejemplo, como ya hemos señalado, los nombres que le ponen (o, mejor, le quieren poner a sus hijos y la ley se los niega) a sus hijos que nacen en destino, hacen referencia permanentemente a la comunidad de origen. En tal sentido, existen

cuestiones relevantes, podría decirse, casi “sagradas” entre los migrantes senegaleses: 1) no romper los lazos con el país y la familia de origen (traducido en el envío de remesas, el funcionamiento de las redes y cadenas migratorias, los proyectos de cooperación e inversión comunitaria, etc.); y 2) que los abuelos y las abuelas de allá no se enfaden. Esto es, la importancia, el peso del control social-comunitario en origen, en el sentido de exclusión/inclusión, pertenencia/no pertenencia a la comunidad:

“Recuerdo una de las visitas que hice con mi padre a África. Tenía algo así como seis años. Entendía palabras en fula, la lengua de mi madre, pero no lo hablaba muy bien. Un día escuche cómo mis abuelos increpaban a mi padre: “¿pero cuándo va a hablar fula la niña?”. Y sentí un poco de culpa...”. (Am, hija de familia senegalesa, nacida en Cataluña, 13 años)

“No se puede deslegitimar el orden social de la comunidad porque es muy fuerte. Tienes que respetarlo. Si no lo respetas, te cae una sanción social que puede llegar a que nadie pueda hablar contigo o incluso a la expulsión de la comunidad. Un ejemplo concreto de los migrantes: si aquí has hecho dinero y vuelves a tu país, y te compras allí una casa y te “aislas como un europeo”, es casi como que estás burlando a la comunidad. Y empiezan a decir las “malas lenguas”: que ahora tienes dinero y no quieres hablar con nadie, no quieres que te molesten, estás aislado, que “eres un europeo”, que no ayudas a la comunidad... Todas esas cosas hacen que, muchas veces, sea muy difícil satisfacer a la comunidad. Por ejemplo, si vas allá, tienes que intentar saciar a todos (y que no se ofendan): regalos, infinitos regalos... ¡Es increíble! Y si llevas a tu hija, y si ella no habla la lengua de la comunidad, cosa que es muy importante... Ya deducen que está perdida: que el padre no le ha inculcado los valores, que no se respeta la comunidad... Es un peso que está sobre el padre; que tienes que manejar todo y a todo el mundo: manejar a los de la sociedad de origen y manejar esta sociedad. Es muy difícil... La socialización de tus hijos es una tarea bastante dura...”. (Pa)

“Pienso que el hecho de estar en una situación migratoria, en una sociedad que no es la suya, diferente, hace que los padres se afirmen más en sus convicciones, se cierren más en ciertos valores y tradiciones socioculturales de origen, en relación a cómo serían en su ambiente natural (en su contexto de origen). Como mecanismo de defensa, de protección, pero también incluso del qué dirán si vamos allí, al lugar de origen, en términos de presión familiar”. (Al, profesor IES, provincia de Girona)

En consecuencia, la cuestión alrededor de la educación de sus hijos, en sentido amplio, esto es, como parte constitutiva de sus procesos de socialización, forma parte de uno de los temas de mayor actualidad dentro del colectivo migrante senegalés residente en Cataluña. Tan es así que a través de sus organizaciones, asociaciones y entidades intentan buscar las distintas maneras y medios para que, a sus hijos nacidos aquí, no tener que enviarlos a sus lugares de origen y que puedan quedarse a educarse integralmente aquí. La situación descrita se produce en Terrassa:

“¿Cómo podemos hacer de [para] que también tengan la oportunidad de, sin estar en Senegal, estando aquí, aprender la cultura, la lengua... y también de estar en un ambiente donde la transmisión de valores sociales se pueda hacer de una manera muchos más ágil y mucho más fácil? Estamos reivindicando para tener un local donde se pueda hacer todo esto y presentamos un proyecto, un documento al ayuntamiento; y ahora, un año después, aún estamos aguardando una respuesta. Realmente, porque consideramos que el futuro de los hijos, el futuro de este país, también está en esto. Y por eso estamos mirando cómo hacerlo. También tenemos muchísima gente voluntaria que se puede dedicar en [a] esto”. (Ab)

“Conflictos siempre va a haber, tanto en la educación de los hijos de parejas mixtas como de parejas de inmigrantes senegaleses. Porque los valores que quieren transmitir los padres son contradictorios, si son parejas mixtas; o realmente se pueden contraponer con los valores existentes en esta sociedad, si son parejas de migrantes senegaleses. Y eso crea conflictos en los hijos o incluso en las parejas mismas antes de que lleguen los hijos. Se trata de ir mirando cómo preparar el terreno para no llegar a conflictos reales que sean solamente “baches” y seguir avanzando...”. (Ou)

“Si, si, si... la gente es consciente de que no es una cosa fácil. Es que la educación no es tan sólo, por la mañana, coger la mano al niño y dejarle en la guardería, dejarle en el colegio y ya está... Hay mucho más atrás. Es decir, eso es lo menos importante: a la hora de transmitir, a la hora de educar, a la hora de enseñar, creo que eso es lo mínimo. Hay otras cosas, hay otros pilares, realmente básicos, atrás que hay que trabajar. Es que, claro, educar es muy fácil; pero depende para qué tienes que educar. Pero “dar una educación” ¡pues mira! Cualquier cosa puedes llamar dar educación: buena, mala... Por eso es importante tenerlo presente y trabajarlo. Cuando la gente tiene hijos empieza a ser consciente de cómo tienen que ser ellos mismos”. (Ab)

El testimonio anterior permite abordar uno de los ejes fundamentales –y, por ello, de los más conflictivos- al momento de analizar los procesos de socialización/educación de los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas en Cataluña. Nos referimos concretamente al temor a la aculturación total de sus hijos, vinculado con las diferencias en cuanto a contenidos esenciales del proceso educativo: qué modelo de ser humano; sobre la base de qué tipo de valores y normas; etc. En suma, todos elementos que podríamos englobar en el interrogante ¿educar para qué?, el cual abordaremos en profundidad posteriormente.

Uno de los problemas que muchos padres reconocen es que sus hijos “*aprenden más [la] cultura de aquí que [la] cultura nuestra*”. **(Ha)**

“Estamos muy poco con nuestros hijos; les enseñamos lo máximo que podemos pero tampoco... es difícil que aprendan todo lo que les transmitimos los padres. ¿Qué le enseñamos? Pues que respete cuando viene una persona a casa, primero saludarlo - aunque no lo conozcan-, porque nuestra costumbre es siempre, la gente que llegan, le abrimos las puertas, ¿no? Esto nos enseñan allí, desde pequeños, y nosotros se lo intentamos enseñar. Pero como que aquí le dicen: “un desconocido es siempre un desconocido”... Y tú le dices una cosa y cuando después va al colegio le dicen otra cosa... ¡Por eso cuesta mucho! Y a veces el niño o la niña se lían...”. **(Ge)**

“Aquí la vida es diferente. Aquí le dan importancia a otras cosas. Tienen otra manera de educar, es diferente. Por eso, nuestros hijos, con la educación que tienen, muchos de nosotros no estamos muy contentos. Queremos que sea como la nuestra manera de educarlos pero a la vez, como que educan a todos igual, el crío no adapta ni la manera en que lo educan en el colegio, ni la manera que educamos nosotros. Luego, ya no sabes nunca lo que es mejor: o dejar que se acostumbren a lo que les enseñan aquí o intentar que aprendan lo que tu has aprendido. La manera de vivir es bien distinta. Y la educación es muy diferente...”. **(Fa)**

Nótese que dentro de estas diferencias, detectadas por los padres senegaleses, entre elementos de la socialización y la educación inculcados por ellos, basados en la cultura y la sociedad de origen, y aquellos que sus hijos van introyectando en sus procesos de socialización/educación en el seno de la sociedad de acogida, ha sobresalido el tema de la hospitalidad y del respeto como valores. La primera, como valor y práctica entre las unidades domésticas familiares senegalesas (y africanas): “La convivialitat, l’hospitalitat, esteses por tot l’Africa, es traduixen en reunions freqüents, en família i en

grup, on tradicionalment es menja i es beu (...) Solen ser benvingudes, ja que formen part del dens entramat de les relacions familiars...” (Agboton, 2002; citado en Càceres y Espeitx, 2006: 185). No obstante, perciben que en la sociedad de acogida no sucede lo mismo (“*aquí, un desconocido es siempre un desconocido*”)⁷⁸.

En cuanto al respeto, sobre todo en relación a los ancianos, a los mayores, éste ocupa un lugar central entre sus preocupaciones. Pero también en el sentido de lo que ellos perciben en torno a la conducta cotidiana de buena parte de los jóvenes autóctonos, y que vinculan con la educación (o su falta de), ya no sólo como problema educativo sino, sobre todo, familiar y humano: por ejemplo, no ceder el asiento a las mujeres embarazadas o con niños pequeños y a los ancianos en un transporte público. Todo lo cual se relaciona con los valores transmitidos, con los códigos de convivencia, con las interacciones sociales.⁷⁹

Nos estamos refiriendo claramente a una educación no formal sino ancestral, propia de la cultura de origen, la cual, como toda sociedad gerontocrática, se recuesta sobre la sabiduría de sus ancianos. El respeto a los mayores no se enseña en una escuela, forma parte de su concepción del mundo: “Nuestros ancianos son nuestros monumentos. ¿Sabes?, respetar a un viejo es respetar la historia, es respetar la vida”. (Mamma Cham, Wasulungkunda, Gambia, 1992, citado por Kaplan, 1998; citado en Goldberg, 2004).

Del mismo modo, la cuestión del respeto está asociada con el posible cuestionamiento a su jerarquía en el seno de la unidad doméstica familiar en destino. La falta de respeto, los códigos de comportamiento diferentes respecto a los adultos en origen y en destino, el conflicto que puede generarles a los padres el “desborde” o cierta relativa “perdida” de su autoridad frente a sus hijos:

“Cuando tú hablas a una persona mayor no la miras, no la puedes mirar, no lo puedes hacer, por respeto. Una vez estaba en mi casa en Senegal con un amigo europeo y hablaba con mi padre sin mirarlo y el tío me dijo después: “tú, ¿qué haces? ¿Porqué

⁷⁸ Sin embargo, tal como apunta Carbonell (2006: 27) refiriéndose a la región mediterránea de la cual Cataluña forma parte: “L’hospitalitat envers el foraster, envers la gent de pas, no solament era important com un valor social: era considerada un tret de la identitat col·lectiva”.

⁷⁹ En Senegal, si el niño transgrede las normas del parentesco, el respeto debido a todos aquellos que son mayores que él, no cumple con los códigos de convivencia entre vecinos, es decir, si no respeta el conjunto de normativas y códigos emanados del sistema de valores socioculturales que se apoyan en la vida regulada por el parentesco y la comunidad, en ese caso puede ser reprendido por cualquier persona adulta del pueblo. Y si ésta última no lo hiciera, estaría faltando a su obligación y se convertiría automáticamente en responsable directo ante su comunidad de las faltas cometidas por el niño. (San Román, 2004)

no lo miras cuando le hablas?” En cambio aquí, todo es mirada, hablan los ojos, es muy diferente... y esto influye mucho”. (Pa)

“Aquí se han perdido muchos valores, como el respeto a los ancianos⁸⁰, que difícilmente se puedan recuperar”. (Ou)

“El respeto sí que intentan enseñarme mis padres... que se debe respetar. También que hay cosas que no tengo que oír hablar, de conversaciones de ellos que no debo escuchar...”. (Zu, hijo familia senegalesa, 11 años)

“Lo que pasa es que entre la tele y el ordenador, y entre una cosa y otra, hacen más caso a lo que ven aquí [señalando a la televisión] que a lo que tú les dices.⁸¹ Es normal que los niños tengan una educación bien distinta, hasta en la manera de hablar. El problema es que aquí, si tú no les hablas a tus hijos, pues lo ve y lo oye aquí [señalando nuevamente la televisión]. Y después va al colegio y le explican. Porque el colegio mismo... yo estoy de acuerdo que le expliquen todo, vale, pero lo que pasa es que esto a veces hace que la persona, el niño, sepa antes las cosas y que lo manifieste antes de tiempo”. (Ft)

“D: Aquí, por ejemplo, la que tiene 9 o 10 años, tú ves una cosa que hace... por ejemplo, como estamos ahora aquí, hablando sentados, y tú [a ti] no te gusta una cosa que hace y le miras mal... y te dice: “¿Por qué me miras así?”. En cambio, allí [en Senegal], lo miras así, y mira para abajo o sino se va a otro sitio.

B: o sabe porqué le miraste...

D: sí... con sólo el tipo de mirada, ya sabe porqué le miraste, o que se quede, o que se vaya... en cambio, aquí, no.

B: aquí es: “¿por qué me miras con esa cara? ¡Que yo no he hecho nada!”

C: ¡nosotros, a nuestros padres, ni contestarle!

D: ¡que va!

C: y aquí [sus hijos] dicen mentiras...

⁸⁰ A diferencia de la sociedad gerontocrática de origen, donde los ancianos son fuente de sabiduría y conocimientos, a la vez que máximas autoridades familiares/comunitarias.

⁸¹ En muchos casos la TV ocupa el lugar del juego en el niño, y sus esquemas se introyectan más y más entre los televidentes; cada vez se lee menos, no existe el contrapunto cultural para reflexionar, discutir, intercambiar. Se digiere lo que se ve, como he descrito en el capítulo II.

B: *¡yo, para decirle a mis padres mentiras! ¡Vamos! ¡Es que ni me lo pensaría! Es que aquí el problema es que somos sólo nosotros*". (GD, madres senegalesas, provincia de Girona)

De manera recurrente, lo anterior se relaciona con la importancia que le asignan a la familia extensa en términos de la socialización/educación de sus hijos; sus componentes y el rol de cada uno de ellos en origen como actor-sujeto del proceso de socialización/educación; y las diferencias que existen en su actual situación migratoria.⁸² Remarcan el "impacto negativo" que tiene en el proceso de socialización/educación de sus hijos el hecho de no poder contar en destino con la familia extensa de origen: una de las razones para que muchas familias de migrantes senegaleses en Cataluña decidan enviar a sus hijos a Senegal, para que tengan la influencia socializadora y educativa "positiva" de los distintos miembros de sus familias extensas de origen:

B: *Los abuelos, los tíos, los primos, no están aquí. Y allí, tu tío te puede decir esto y esto; la abuela, te puede decir esto y esto; tu prima, te puede decir esto y esto. En cambio aquí, todo esto lo lleva la madre y el padre. Entonces, el padre tiene que hacer de abuelo, tiene que hacer de tío... la madre, también, le dicen de todo... es que el niño, por ser crío, necesita tener todo eso. Y si no lo tienen, son el padre y la madre los que cargan con eso y deben ser todo eso.*

C: *aquí nos ayudamos entre nosotras, pero vamos... es muy diferente.*

D: *es complicado... [Con un suspiro de resignación]*

B: *yo lo veo difícil. Porque hacer el papel de padre, de madre, de tío y de abuelo... es por eso que yo pienso que no los podemos educar como nosotros aprendimos cuando estábamos en África". (GD, madres senegalesas, provincia de Girona)*

"Mi madre, cuando habla por teléfono a su pueblo, a su tía le llama "mama algo" y a la otra tía "mama tal"... es gracioso, si no sabes no lo entiendes: ¡como que tiene además de su madre (mi abuela), otras madres (risas)!" (Si, hija de familia senegalesa, 14 años)

⁸² Del lado opuesto, en esta sociedad se percibe cómo los ancianos, en algunos casos, resultan ser algo así como "un peso", "una carga" para los adultos, un "presupuesto", con las consecuencias que ello trae en el plano afectivo-relacional-humano. A propósito de ello, un estudio realizado por la empresa DBK, a partir de 600 entrevistas a personas españolas de ambos sexos mayores de 65 años, arrojaba el siguiente dato: un 40 % cree que algún día vivirán en una residencia para ancianos (o geriátrico). (Fuente: *Barcelona y m@s*, 8/8/01, p. 6, citado en Goldberg, 2007; 2004)

“Allí [en África] todo el mundo colabora en la educación de los niños. Y piensan que aquí están mal educados. Lo cierto es que aquí, creo que hay un poco esta doble moral o esta falta de autoridad... como que nos hemos ido al otro extremo (...) Quizás ellos [los padres] se sienten un poco desprotegidos, confundidos: en casa dicen y enseñan unas cosas, en la escuela los niños se desmadran”. (Un, educadora, provincia de Girona, aludiendo al conflicto de intereses y disputas de autoridad entre padres y escuela)

Las inseguridades, las ausencias con la consecuente falta de apoyo familiar en cada etapa de crecimiento de sus hijos, el entorno, todo ello se potencia en cuanto a temores, miedos, incertidumbres, al momento de intentar “timonear” la etapa adolescente de sus hijos, fundamentalmente de sus hijas, en el contexto de la sociedad de acogida.⁸³ Miedo a lo desconocido, a las “malas influencias” que puedan incidir negativamente en las vidas de sus hijas, que las lleven por “un camino no deseado, no sano”:

“Mira, eso es a lo que le tengo más, más miedo. Por eso, todo mi esfuerzo de estos años se concentra en intentar socializarla a ella [su hija], para que esté preparada”. (Be)

“A mi madre le da miedo que me vuelva mayor y que salga con chicos. Creo que le asusta que conozca a personas que me hagan estudiar menos...”. (Am, hija de familia senegalesa, 13 años)

Como técnica de control de datos, este último testimonio ha sido contrastado con el punto de vista de su madre, participante en uno de los grupos de discusión realizados:

“B: Es difícil y da mucho miedo... Porque la juventud de hoy en día... Y ahora es la edad que ya empieza a tener amigos... a mi no me gustaría que ella tuviera amigos, enamorarse de un chico y que no tenga más “cabeza” para estudiar, y eso no se puede evitar... Porque es su edad, cosa que me pasó a mí, cosa que [le] pasará a ella y a otras. Pero eso sí que me da miedo de la adolescencia, de esta edad que tienen ahora. Que conozca a alguien que no sepa aconsejarle muy bien lo que tiene que hacer.

- Entrevistador: Y en Senegal, ¿cómo sería? ¿Les daría miedo también?

B: es una mentalidad diferente. Sería diferente...

C: la madre siempre tiene miedo de sus hijos...

⁸³ En este sentido, tal como afirma Casas (ob. cit.: 41), “(...) ens trobem amb casos de famílies immigrades que no tenien previstes les dificultats que comporta l’adolescència, fonamentalment perquè en les seves cultures d’origen no existeix la mateixa experiència d’adolescència”.

B: *no tendría tanto miedo porque sabría que ella tendría otra mentalidad; no como la que yo tengo ahora, que se lo que es bueno y lo que es malo, pero... A ver, la edad ésta, cuando una tiene 14 años aquí y cuando tiene 14 años, que viene de África, es una mentalidad muy diferente. Allá, la de 14 años piensa mucho más como una persona adulta, que una de 14 de aquí. Mi hija, si estuviera en África, a los 14 años es como si cuando piensa tuviera 25 años. Es una mentalidad diferente, porque te enseñan de una manera distinta. Y nosotras, eso es lo que nos gustaría poder enseñarles a ellas, pero no hay...*

D: *...entre el que nace aquí y el que nace en mi país, por ejemplo, mi hija tiene 9 años, ¿no? Y uno que tiene 5 años allí [en Senegal], el pensamiento, es casi lo mismo. O más inteligente, ¡lo ves, eh!*

B: *si, si...*

B: *la forma de actuar, es más inteligente que la que tiene aquí 9 años...". (GD, madres senegalesas, provincia de Girona)*

"La adolescencia es lo que temo más con mis hijas, sobre todo aquí. Una cosa es fumar, que no es tan grave, pero si entran en las drogas, las discotecas, el hecho de no hacer los deberes del colegio, de no obedecer a tu padre y que tú no le puedes pegar ni dar una hostia... porque si le das una hostia estás "fotut", ya sabes, te salen con que "maltractador", "pegas a tu hija", y no sé que...⁸⁴ cosa que en mi pueblo o en mi sociedad es legal y normal; bueno, te pegan dos hostias pero no te dan fuerte, ¡ni te hace sangrar! Te dan una bofetada en el culo... Yo me acuerdo un día, le pellizqué los cachetes a mi hija y se puso roja, y me dijo, llorando: "¡le voy a decir a mi madre! Y yo no le hice nada, fue un gesto pequeño. Y claro, su madre a veces le ha dado hostias en el culo, porque ya no podíamos más; era bastante cabeza dura... Y esto te da miedo".

(Pa)

Un caso concreto que tuvo más trascendencia y, sobre todo, otra dimensión que el testimonio anterior fue el de **Ka**. Senegalés *tukolor* de 40 años residente en Barcelona

⁸⁴ Al respecto, se pregunta San Román (ob. cit.: 120-121): "(...) por qué nos horroriza tanto *cualquier forma e intensidad* de violencia física, cuando *pasamos sistemáticamente por alto* otras formas, a veces mucho más graves, de violencia". En tal sentido, resultan curiosos y, sinceramente, bastante hipócritas determinados juicios de valor y actitudes de "condena" de parte de los educadores y otros sectores de la sociedad catalana/española sobre este tipo de hechos menores (que no justifico de ninguna manera), teniendo en cuenta, por ejemplo, los alarmantes indicadores de violencia machista que existen en el país, donde son asesinadas cada año entre 75 y 120 mujeres a manos de sus maridos, ex maridos, parejas, novios, etc. Para ampliar, véase Goldberg (2007).

desde hace 16, con mujer senegalesa e hija nacida en Senegal, actualmente de 18 años de edad, trabajó durante un año como guardia de seguridad privado en una empresa, haciendo turnos de noche. Como casi todos los días en los que regresaba del trabajo, a las 3 de la mañana, se quedaba haciendo un poco de zapping en la TV y comiendo algo antes de ir a acostarse. Un viernes, a eso de las 5 de la mañana, entró su hija a la casa y lo encontró despierto. **Ka** le preguntó acerca de adónde había estado, sugiriéndole que era bastante tarde... Acto seguido, en un ataque de ira, su hija le respondió gritando: “¡es mi derecho, hago lo que quiero, ya soy mayor!”. El padre contestó: “¿Pero qué te pasa? Tienes 16 años (en ese momento)”, al tiempo que le daba un pequeño cachetazo en la cara, a manera de corrector: con tanta mala suerte que le hizo un pequeño corte en la cara con una pulsera que llevaba puesta. Pues la hija, al otro día, montó un escándalo en el instituto... Y las profesoras (que no podían aguantar la curiosidad) la interrogaron sobre el origen de la “herida” en su cara hasta que la chica “confesó” la verdad: “ha sido mi padre”. La cuestión es que ese mismo día la policía lo detiene acusándolo de “antisocial” y “violencia” y tuvo que pagar una multa. No conformes, los “agentes del orden” le dieron un sermón sobre que no tiene que pegarle a su hija y cómo debía educarla (sic). El problema más grave, o, al menos, por el que más sufre **Ka** hasta nuestros días es que su hija ya no vive con él y su mujer sino con un chico; y a él no lo le habla más ni lo quiere ver por el momento. Y ya pasaron de esto dos años. Esto le ha dolido mucho a **Ka** porque siente que perdió a su hija. Además de estar asustado porque dice que la policía aún lo vigila; y de vivir estigmatizado porque lo señalan como a un maltratador.

Al relatarle esta historia a otros migrantes senegaleses, padres de niñas, se mostraron consternados:

“Eso es lo que me da más miedo de cuando mis hijas sean adolescentes. Porque yo, todo lo estoy haciendo para cultivar la personalidad de mi hija; trabajando, ahora, para que cuando tenga 12, 15, 16 hasta 18, que no tenga ningún tipo de problemas: que sea drogas, que no duerma en casa... que bueno, cuando tenga 18 años ya es su problema porque aquí, ya sabes, la presión es muy dura para los padres; si pasa algo tienes que responder a la justicia... ¡Y hay problemas muy graves en estos momentos, eh, serios problemas! Gente que no pueden ni hablar ni controlar a sus hijos, que están “perdidos” por varios motivos: drogas, delincuencia y otras cosas...”. (Lf)

Por eso, ante determinadas situaciones, algunas familias no encuentran más remedio – incluso si este termina siendo peor que la enfermedad...- que enviar a sus hijos a Senegal, como único método de socialización y re-inculcación de valores.

“Hace algunos años no se veían adolescentes senegambianos [en Girona], por este tema de que los envían a sus pueblos de origen... Ahora no, hay algunos más. Creo que ellos mismos se han dado cuenta de que esto de transplantar a sus hijos de aquí a allá era casi lo mismo pero al revés de lo que a ellos les sucedió, pero con más inconvenientes para los chicos, a quienes les costaba mucho adaptarse a la situación... Lo que se hace más [en Girona, al menos, porque en Terrassa, como vimos, no] son estas visitas prolongadas de tres meses, que van a las casas de sus abuelos en Senegal. Pero a veces, cuando no saben qué hacer con un hijo, un chico más rebelde, con más problemas de adaptación, sí que lo terminan enviando allí, para enderezar... como una solución”. (Al, profesor IES, provincia de Girona)

Uno de los migrantes senegaleses entrevistados en Terrassa “devolvió” a su hijo cuando tenía 12 años (lo trajo por reagrupación familiar a los 5). Sencillamente, estaba convencido de que era imposible educar aquí a un chico senegalés a esa edad. Me dijo textualmente: *“A veces, si ha nacido aquí, puedes tener suerte... pero igual tienes muchas posibilidades de perderlo, de que se desvíe del camino”.* (Te)

3. Socialización e identidad. Transnacionalismo y contextos de vida.

La segunda generación de inmigrantes, esto es, los hijos e hijas de familias migrantes residentes en Cataluña, tienen una vida transnacional en la sociedad de acogida. Viven entre dos mundos (el de la cultura de origen de los padres y el de la asimilación de la sociedad de destino. Ahora bien, ¿esos mundos están disociados o sintetizados por ellos? ¿Resultan antagónicos o complementarios? ¿Se sienten catalanes de padres emigrantes africanos? ¿Africanos viviendo en Cataluña? ¿Ni uno ni lo otro? ¿Existe la posibilidad de que ellos resignifiquen determinados valores socioculturales de origen por medio de la educación de sus padres, en el contexto de sus vidas en la sociedad donde nacieron o llegaron, crecieron y viven?

“Els processos de construcció identitària dels fills i filles de famílies immigrades no estan exempts de crisis. L’existència de referents culturals diferenciats i les tensions que es poden originar entre els valors i normes de la família i els de l’entorn poden provocar

dificultats i conflictes. És, precisament, mitjançant la resolució d'aquests conflictes que es van creant aquestes noves identitats a través dels sincretismes personals de cadascú". (Casas, ob.cit.: 37)

En el caso del colectivo abordado, tal y como se desarrolló con anterioridad, esto es más complejo aún debido a la modalidad que en muchos casos practican las familias, y que supone el traslado o "reenvío" de sus hijos al país de origen durante unos años para su socialización/educación "in situ".

Por lo tanto, al abordar los procesos de socialización y las identidades de estos niños y jóvenes, ante todo, se asumen como elementos complejos y dinámicos, como construcciones histórico-sociales particulares, dentro de las cuales, el contexto juega un papel decisivo, en algunos casos, determinante:

"Depende mucho de donde viva la niña o el niño. El medio puede influir para que sean procesos diferentes. El caso de Vic, por ejemplo, es una comarca muy "atípica"⁸⁵: es el "catalán, catalán"; es casi "de donde vienen los catalanes" (la región "originaria", Osona y Ripoll)... son "muy catalanes", como el "núcleo duro" donde nació el catalanismo. En este sentido, el miedo que tengo cuando mi hija, que vive en Vic, sale del núcleo familiar es que no se abra a otras culturas. Por el hecho de que el catalán es muy fuerte e impuso en la ciudad que no se hable el castellano, no se oye hablar castellano. Y eso, a su vez, influye también sobre los hábitos de la gente, sobre los comportamientos: el entorno familiar, los amigos de la madre, que es catalana de Vic...". (Pa)

Evidentemente no serán similares los procesos referidos en el contexto de un pueblo que en el de una ciudad, ya que "l'ús de l'espai amb característiques específiques és un dels elements clau en els estils de vida juvenils. Les interaccions que els joves estableixin amb el seu medi sòcio-ecològic, que inclou tenir en compte, entre altres factors, on se situen dins el *contínium* rural-urbà, ens poden ajudar a entendre alguns aspectes...". (Romaní, 2004)

En este sentido, por ejemplo, Barcelona como ciudad más liberal y heterogénea en lo étnico-cultural favorece un tipo de construcción identitaria de tipo multicultural (aunque sea de "marketing") y de lealtades múltiples, producto de las relaciones interculturales que se producen en determinados ámbitos de socialización. Pero, al mismo tiempo, el

⁸⁵ O, también, muy "típica" o representativa de una parte de Cataluña.

ritmo de “metro” que lleva mucha gente en la ciudad conlleva a una relativa despersonalización de las interacciones humanas; mucho más que en un pueblo.

En el caso de aquellos que ejercen el “derecho” a escoger, en el marco de una doble lealtad, de su bidimensionalidad identitaria devenida de su biografía histórica individual, supone oportunidades, ventajas y también problemas, dependiendo de cada persona. Pero indudablemente les aporta mucho como personas, les brinda más integridad; y el hecho de ir y venir también más amplitud mental, un horizonte conceptual menos limitado. Para estos jóvenes, la identidad no sería tanto “perder origen” sino “ganar futuro” en el sentido de tener viva o actualizada la memoria para construir su presente y su porvenir:

“Me siento un senegalés que vive en Barcelona. Cada dos años voy a Senegal y cuando estoy allí, pues me siento de allí... me comunico en francés y trato de aprender mandinga, la lengua de mi madre”. (Sa, senegalés reagrupado, 20 años)

Asimismo, sobre todo los adolescentes y los jóvenes, tienen códigos, maneras de pensar, formas de vivir que son de aquí, fruto de sus vidas en esta sociedad, diferentes a las de sus padres que mantienen -o han resignificado- las de su país de origen:

“(...) la manera de pensar es como nusaltes...”. (Mi, adolescente catalana, sobre adolescente senegalesa, compañera de ESO)

Es importante señalar, al mismo tiempo, que entre los canales de conexión, comunicación y relación más expandidos y utilizados en la actualidad por estos adolescentes y jóvenes, que genera y regenera códigos propios, sobresalen aquellos vinculados con los diferentes medios de la sociedad globalizada (Internet, TV., celular, etc.)

Por otro lado, en un contexto general europeo/español/catalán en el cual ser inmigrante africano es ser un extranjero, un extraño, un elemento que dificulta la integración y el ejercicio de la ciudadanía, la huella de esta situación sobre los procesos de socialización y construcción de identidades de los hijos de éstos puede llegar a ser bastante visible.

Lo anterior se vio reflejado en uno de los grupos de discusión realizados con hijos de familias migrantes senegalesas de un pueblo del Maresme⁸⁶. Uno de los adolescentes

⁸⁶ Insistiendo en la determinancia del contexto para el análisis de estos procesos, vale destacar lo observado por Jabardo (ob. cit.) acerca de la imagen pública de la inmigración senegalesa en el Maresme:

participantes nacido en Cataluña hace 13 años, que durante toda la sesión se comunicó sólo en catalán, que reconoció no saber hablar la lengua materna, cuando le pregunté de dónde él sentía que era me respondió “senegalés”⁸⁷ a secas. Luego, en el transcurso de la práctica de investigación, al abordar cuestiones relativas al fenómeno de la inmigración, pude detectar que **Ch** intentaba demostrar, en todo momento, una cierta identidad “rebelde” frente al marco general de algunos discursos e imágenes provenientes de los medios de comunicación sobre África y los inmigrantes africanos. Concretamente, para el caso, los *cayucos* senegaleses y lo acontecido hace dos años en el muro de Ceuta-Melilla.

“Si tú estás con los amigos comiendo en un bar y ven la televisión, y claro, lo primero que te dice todo el mundo al ver las noticias [los cayucos] es: “Mira tus paisanos...”. Y además, te lo dicen de una manera... es una manera de decirte: “Oye, despabilaos, que sino, aquí, dentro de muy poco, nos pondremos en [a] la defensa [defensiva]”, ¿no? Por eso yo creo que todo eso no está ayudando en nada”. (**Be**)

Se destaca así el impacto de los medios de comunicación y la construcción social del fenómeno de la inmigración, particularmente, los senegaleses de los “cayucos”, en la representación que se puedan hacerse estos niños/niñas, adolescentes y jóvenes sobre África/Senegal/inmigración “ilegal”.⁸⁸ Los estereotipos negativos se reproducen y circulan, todo lo cual puede llevar a algunos de ellos a pensar e imaginar, en consecuencia, que, dado el caso, volver a África (de visita, a estudiar por un tiempo, etc.) significaría algo así como un “castigo”. Y eso les da miedo y les causa rechazo. Lo anterior, sumado a la manera que esto influye en su vida cotidiana en esta sociedad: como personas, como hijos, como vecinos, como alumnos, como compañeros de escuela, como pareja... y sentirse estigmatizados, etiquetados por otros niños/adolescentes/jóvenes autóctonos o pertenecientes a otros colectivos de

“(…) se relaciona con patrones que se asocian a la marginación social –matrimonios polígamos, familias numerosas, pobreza–”.

⁸⁷ ¿Por qué “senegalés” y no “*mandinga*”, “*sarahole*”, “*fula*”, “*wolof*”, etc.? Mi interpretación es que **Ch**, como parte de su postura rebelde o contestataria, de disconformidad respecto a una situación que le genera bastante malestar (la manipulación del tema de los “cayucos senegaleses” en los medios de comunicación) adscribió en el marco del grupo de discusión realizado a la auto-identificación de “senegalés”.

⁸⁸ Vale la pena insistir con este tema: “Anualmente España cuenta con 600 mil personas en situación irregular, de las cuales alrededor de 20 mil llegan por mar, en pateras o en cayucos. Dicho de otro modo, los inmigrantes llegados desde África representan apenas el 3,33% del total de irregulares; el 96,67% restante ha ingresado de manera mayoritaria a territorio español por vía aérea y un porcentaje bastante menor ha entrado por las fronteras terrestres. ¿Por qué se habla de la “crisis de los cayucos”? ¿Qué hay tras esta “alarma social” provocada por los medios de comunicación masivos?” (Páez, J., 2006: “El racismo y la demagogia sobre la inmigración”, en *Wanfrica*, septiembre de 2006, p. 8).

inmigrantes. Lo planteado adquiere relevancia en el sentido de que el transnacionalismo de los niños/adolescentes/jóvenes, y sus procesos de socialización, sean marroquíes o senegaleses en España/Cataluña, se construye en buena medida a partir de las imágenes y los estereotipos negativos referidos.

Del mismo modo, en base a los testimonios recogidos, tanto en lo que refiere a los adultos senegaleses como a sus hijos e hijas, se produce una especie de reparo “inconsciente” de parte de adultos y niños autóctonos a tocarles debido principalmente a su piel negra. Incluso, vinculado con ello, a bastante gente le causa cierto rechazo el tema de los olores. En tal sentido, vale traer a colación algunos comentarios de catalanes sobre los africanos, recogidos en un informe de la Diputació de Barcelona: “fan mala olor, és una qüestió racial”. (Diputació de Barcelona, 1992: 110, citado en Goldberg, 2007):

“El padre de mi mujer, que ya falleció, siempre me regalaba perfumes, ¿entiendes? Son cosas que parecen insignificantes y las personas son muy inocentes, pero a veces no mide las consecuencias o cierta lógica. Es que yo a veces he pensado: “¿huelo mal o no? ¿Por qué me regala siempre perfume? ¿Será una indirecta?”. Y mi mujer me contestaba: “no, es que a mi padre le gustan mucho los perfumes...” (risas). Claro, para él era otra cosa, ¿no? No es malo ni es bueno, pero tú a veces no entiendes”. (Pa)

4. Escolarización.

“El proceso de escolarización es uno de los elementos clave a la hora de configurar las modalidades de socialización e inserción social de estas nuevas generaciones. En las aulas, los hijos de inmigrantes pueden acceder –con más facilidad que sus padres– al aprendizaje de los códigos básicos de la sociedad española (incluidas las lenguas autóctonas) e iniciar un proceso de cualificación formalizado. En la medida que el sistema escolar está encargado de inculcar los valores básicos que definen la ciudadanía, según el estándar dominante, es un vehículo de reproducción social que pone énfasis en los valores autóctonos”. (Colectivo Ioé, 2002: 44)

De acuerdo a un pensamiento de sentido común, socialización sería el proceso por el cual una persona, desde pequeña, es preparada para “pensar” y “actuar” como demanda la sociedad. De modo que se suele decir que una persona está “bien socializada” cuando cree y obedece el código moral de su sociedad, encajando de buena manera como parte funcional de la misma. ¿Qué sucede entonces con los hijos e hijas de familias pertenecientes a otra sociedad, socializados de acuerdo a los parámetros de origen de estos?

Siguiendo a Carrasco (2002), los centros educativos constituyen espacios de encuentro obligatorio e interrelación entre distintos sectores de la sociedad, así como núcleos indiscutibles de negociación permanente de identidades y pertenencias sociales y culturales.

De modo que, sobre la base de reconocer la diversidad étnico-cultural presente, en mayor o menor grado, en los centros educativos de Cataluña, abordaremos en lo que sigue el impacto que dicha situación tiene sobre los distintos actores del sistema educativo, focalizando en los educadores, los alumnos hijos de inmigrantes y sus padres; intentando interpretar cómo influye todo lo anterior en el proceso educativo. En tal sentido, una vez analizados los factores contextuales, identificaremos tres ejes de indagación interrelacionados: a) las prácticas del profesorado frente a la diversidad del alumnado y respecto al alumnado “inmigrante”/alumnos senegaleses en particular; b) los efectos de esas prácticas en la socialización, las subjetividades y los procesos identitarios de los alumnos (inmigrantes en general y senegaleses en particular); c) detectar la forma en que las políticas educativas y las estrategias desarrolladas por los educadores impactan en el rendimiento escolar de los alumnos (ídem).

Vale destacar que entre las variables a tener en cuenta al momento de abordar a los alumnos hijos de inmigrantes y analizar sus dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos mencionar las siguientes:

- El grado y el nivel de escolarización en origen (si es que han nacido allí y han venido a través de la reagrupación familiar, con sus padres).
- Los tipos de dinámicas escolares y pedagógicas habituales para estos alumnos en su país de origen (lo que puede influir en la dinámica de relaciones profesor-alumno y alumno-alumno dentro de la institución escolar; y puede llegar a provocar disociaciones y diferencias).
- La edad y el curso de incorporación al sistema educativo catalán.
- Las expectativas, el valor y las representaciones de los padres inmigrantes sobre la educación de sus hijos (diferencias entre origen y destino, entre su educación y la de ellos, etc.): el impacto/influencia de lo anterior en el proceso de escolarización de los niños. Asimismo, resulta importante analizar el impacto del duelo migratorio⁸⁹ de los

⁸⁹ “Como todo acontecimiento de la vida (life event), la migración es una situación de cambio que no sólo da lugar a ganancias y beneficios, sino que también comporta toda una serie de tensiones y pérdidas a las

padres en este proceso, así como el papel y el lugar de la enseñanza religiosa en el mismo.

Se parte del supuesto fundamental de que todos los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas en Cataluña, ya sean aquellos nacidos en origen y reagrupados, como los que nacieron en el país de acogida (la mayoría en nuestra muestra de este estudio), se encuentran escolarizados en su totalidad. Si bien se trata de un proceso de escolarización no alterado por razón de género ni etnia (como sí puede suceder en origen), al intentar establecer comparaciones sobre situaciones, vivencias, representaciones e interacciones sociales, entre aquellos niños nacidos en África y aquellos que nacieron en la sociedad de destino, se detectan varias diferencias. En este sentido, los primeros necesitarán siempre un período más prolongado de adaptación a la nueva sociedad, incluyendo su proceso de incorporación “tardana” a la escuela.

De acuerdo a lo desarrollado hasta el momento respecto al colectivo estudiado, pondremos énfasis fundamentalmente en la última de las variables señaladas más arriba. Y la relacionaremos con el contexto territorial y de inserción de las familias migrantes, reconociendo la incidencia que tiene en los procesos descritos.

Primeramente, vale subrayar el hecho de que, a diferencia de los hijos e hijas de familias pertenecientes a otros colectivos migrantes con gran presencia numérica en Cataluña (por ejemplo, marroquíes), los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas no constituyen una población de alumnos significativa en ninguna de las provincias de la comunidad autónoma, ni a nivel del Estado español.

En efecto, tal como permiten ver los cuadros que se presentan a continuación, los alumnos senegaleses no representan un porcentaje relevante respecto al total de la población extranjera escolarizada en Cataluña: representan sólo el 0,7% del total de alumnos extranjeros distribuidos en los ciclos educativos de Cataluña. Asimismo, en términos proporcionales tienen un peso más relativo en los ciclos de educación especial e infantil en comparación con el resto de ciclos. Por último, en lo que supone una

que se denomina duelo [...] Los riesgos para la salud o para la integridad física no tan sólo comportan enfermedades o lesiones, sino también la puesta en marcha de procesos de duelo por lo que se ha perdido [...] prácticamente todo lo que rodea a la persona que emigra cambia: desde aspectos tan básicos como la alimentación o las relaciones familiares y sociales, hasta el clima, la lengua, la cultura, el status [...] Cuando la vivienda no dispone de las condiciones higiénicas adecuadas (o no hay siquiera vivienda), cuando se pasa frío, o cuando la alimentación es insuficiente o inadecuada, etc., todo ello puede dar lugar a enfermedades [...] A esto se ha de añadir el alto índice de accidentes laborales y enfermedades ligadas a las situaciones de irregularidad legal y explotación en la que trabajan muchos inmigrantes”. (Atxotegui, 2000: 83-84-99, citado en Goldberg, 2007; 2004)

tendencia regular y extendida entre los alumnos hijos e hijas de familias migrantes del tercer mundo en Cataluña, los senegaleses se concentran fundamentalmente en los centro educativos públicos (86,9%). (Fuente: Larios, M. J. y Nadal, M., dir. 2006: *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005, Volum II. Recull estadístic i legislatiu*. Barcelona: Mediterrània-Fundació Jaume Bofill, col·lecció Polítiques, pp. 105)

Taula 9.

Escolars senegalesos i total d'alumnes estrangers segons el cicle educatiu. Catalunya, curs 2004-2005

Cicle educatiu	Total senegalesos	Total estrangers	Pes alumnat senegalès	Distribució alumnat senegalès (cicles)
Educació infantil	248	20.178	1,2%	38,6%
Educació primària	259	40.254	0,6%	40,3%
ESO	109	23.596	0,5%	17,0%
Batxillerat	5	3.738	0,1%	0,8%
C. F. Grau Mitjà	6	2.017	0,3%	0,9%
C. F. Grau Superior	6	1.887	0,3%	0,9%
Educació Especial	10	699	1,4%	1,6%
Total	643	92.369	0,7%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Taula 10.

Escolars senegalesos i total d'alumnes estrangers segons la titularitat del centre. Catalunya, curs 2004-2005

Titularitat centre	Total senegalesos	Total estrangers	Pes alumnat senegalès	Distribució alumnat senegalès (públic - privat)
Públic	559	77.012	0,7%	86,9%
Privat	84	15.357	0,5%	13,1%
Total	643	92.369	0,7%	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

La escolarización constituye un ámbito muy importante dentro del proceso de socialización, enmarcada tanto en el modelo de integración social hegemónico

dominante en la sociedad de acogida (instrumento de aculturación/asimilación), como en las expectativas depositadas en ella por los padres. En este sentido, es posible afirmar que en el contexto de esta sociedad, y vinculada al objetivo de ascenso y promoción social y a una mejor inserción al medio, la escolarización de sus hijos adquiere mayor relevancia para los padres senegaleses que en origen:

“No es tanto por el valor que se le asigna a la educación sino que la escuela “occidental” es una cosa ajena a nuestra sociedad.⁹⁰ Eso hace que los comportamientos sean diferentes”. (Za, senegalés, 35 años)

“Encuentro que también aquí hay gente que tiene sus estudios y lo encuentras trabajando en una tienda como dependienta o lo que sea... Depende de la carrera que estudies, ¿sabes? Pero yo creo que es bueno estudiar y seguir estudiando. Porque estudiando aprendes cada día más cosas nuevas”. (Ge)

“Le doy mucha importancia porque creo que la base de una persona es la educación; tanto la que recibes en una escuela como la que recibes en tu casa; y está, paralelamente, la de la calle también. Para salir adelante, creo que es necesario que la persona tenga formación. Es lo mínimo: teniendo formación después ya se verá lo que puedes sacar adelante. Pero yo recomiendo a todo el mundo, si pueden, que todos los niños vayan a la escuela; por lo menos, hasta acabar el secundario. Y a partir de allí cada uno hará lo que quiera”. (Ou)

“Yo no se ni escribir ni leer y tengo que despabilarme yo sola. Si eso tuviera desde pequeña, mi vida, a lo mejor, sería diferente. Por eso, para mi es muy importante la escuela”. (Ft)

“Mi madre me habla siempre de lo importante que es estudiar. Yo creo que tiene que ver un poco con que ella no estudió... Creo que le gustaría volver a estudiar y disfrutar de sus estudios”. (Ya, hija de familia senegalesa, nacida en Cataluña, 17 años)

“Sí, es importante. Si no, si tienes que rellenar [un] formulario, tienes que rellenar un papel ¡y qué haces! Por ejemplo, en mi caso, yo fui un día para ir a buscar un trabajo al supermercado... porque primero tienes que hacer pruebas... a mí me hizo la prueba,

⁹⁰ Respecto a la valoración que hacen los senegaleses sobre la escuela “occidental” o “moderna” comenta San Román (2004: 115): “La confianza en la escuela <<moderna>>, a pesar de la valoración indudablemente positiva (...) de su utilidad laboral y su necesidad para el desarrollo del país, se quiebra cuando los ideales pedagógicos ignoran o se oponen a los valores de respeto a la jerarquía de edad y sexo, amenazan la incuestionabilidad de la fe islámica o cuestionan muchos otros elementos esenciales de la cultura de estos pueblos, en general ampliamente compatibles con la escuela <<moderna>>”.

yo no sabía nada, y me fui antes que me daba [diera] el resultado. ¿Por qué? Porque no he hecho nada: sólo el nombre y la data [la fecha]. Eso era lo único que podía hacer. Al menos si de pequeña ya estudiaba algo, podía saber algo, o un poquito más. No estaría lavando los cacharros [es lavaplatos en un restaurante de Castelló d'Empuries]; estaría en un supermercado o en algún otro sitio, no sé... Pero lo único que puedo hacer aquí es limpieza o restaurante". (Ai)

"Yo creo que los chicos y las chicas valoran mucho el hecho de tener un título de bachiller o uno posterior, como factor de ascenso social. Son conscientes, lo ven y luchan por eso. Además, conocen cuáles son las condiciones sociolaborales de sus padres migrantes y no las desean. Persiguen mejorarlas, por eso luchan para llegar al final y cumplir con la ESO como una conquista. La educación post-obligatoria es otra cosa. Y las familias, en general, también, aunque con diferencias. Yo me he encontrado familias, apretadas por la necesidad, que lo que les interesa es que su hijo llegue a los 16, termine cuanto antes la ESO para incorporarse al mercado laboral, y trabajar para aportar a la economía doméstica. Piensan que sí, que estaría muy bien que estudien en la universidad pero es que si son 6 u 8 hermanos, la prioridad es trabajar y ganar dinero para la supervivencia diaria de la familia. Es decir que valoran positivamente la educación, la consideran importante, pero eso está determinado por la existencia, por las necesidades, por las condiciones de vida en la sociedad de acogida". (Pe)

Paralelamente, la escuela es concebida por los padres senegaleses como uno de los principales, más rápidos y eficaces instrumentos de socialización de sus hijos. Y éstos, en el marco del mismo proceso, se convierten en importantes agentes socializadores de sus propios padres. Es decir, se asocia la escolarización en la sociedad de destino como una de las vías fundamentales para "saber vivir aquí, conocer y actuar en conformidad con los usos aceptados, con el comportamiento que se entiende como correcto. Aprender a vivir y a relacionarse con la población mayoritaria, ya desde niños (...) esperan de la escuela más aculturación que promoción social." (San Román, ob. cit.: 139). Todo ello se detecta, sobre todo, en determinados contextos de la sociedad de acogida:

"La escuela es el medio de socialización más rápido que existe, no sólo para los niños, si no también para los padres. Si se analiza bien todo el proceso, la escuela es el eje central tanto integrador como generador de divisiones y diferencias. Los hijos, en su mismo proceso de socialización, están socializando también a los padres. Este es un

aspecto muy importante que se nota mucho en los hijos e hijas de las familias migrantes senegalesas residentes en Girona, Terrassa o el Maresme". (Be)

"Es una vía rápida de socialización. Muchas veces, los niños, donde aprenden más, es en la escuela. Y eso repercute, a su vez, en las relaciones que el niño o la niña pueda llegar a tener después con la madre o el padre si se trata de un matrimonio mixto. Mi hija más grande, por ejemplo, cuando tenía cuatro años, una vez regresó de la escuela y me dijo: "¿es que tú eres negro y morado?" (risas). Y yo le respondí: "si, claro... ¿es que tú no sabías que yo era negro y morado?". Y ella me dijo: "en mi clase hay un marroquí, un chico de Ghana, que es negro, y yo, que dicen que soy negra también...". "Vale -dije yo- ¡tú tienes que estar orgullosa de ser negra! Pero tú eres una mezcla: tu madre es blanca y tu padre es negro. Y tienes que estar orgullosa de lo que eres". (Pa)

4. 1. El sistema educativo y su contexto.

Partimos del hecho de que más allá de ciertos rasgos y características histórico-institucionales compartidas no es factible referirnos en términos de una pretendida "cultura escolar". Por el contrario, tiene más utilidad analítico-comprensiva la posibilidad de reconocer "varios conjuntos de prácticas más o menos coherentes, que corresponden a tradiciones específicas que han tenido peso en la constitución de la vida escolar en determinadas épocas, regiones o países, o en la formación de ciertas generaciones de maestros". (Rockwell, 1991: 27)

El estudio de las condiciones de integración educativa, basadas en la noción de inclusión planteada por Booth y Ainscow (2000), supone el análisis de las barreras que directa e indirectamente emergen en la propia escuela en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la participación de los distintos actores del proceso (alumnos, profesores y familias). Un componente fundamental añadido que impacta en la socialización/educación, y que en el marco de nuestra investigación y en el contexto actual tiene mucha significación, es el de considerar al medio o entorno exterior como actor interactuante del proceso referido. Desde esta perspectiva, se entiende por "exclusión educativa" el hecho de terminar una escolarización obligatoria engrosando las estadísticas del "fracaso escolar" y, por lo tanto, en clara desventaja a la hora de insertarse en la vida adulta y activa (Booth y Ainscow, ob. cit.). Lo anterior

implica, por ejemplo, haber realizado la escolarización en contextos segregados o particulares como algunos de los que se han mencionado en este trabajo.

De modo que abordar el objeto de estudio de esta investigación en relación con los centros educativos consiste en atender a la conformación de determinadas prácticas contextuales que se conforman al interior de las escuelas y que tienen una historia propia y una permanente dialéctica con el espacio social más amplio que trasciende al espacio escolar y lo atraviesa continuamente. Y, al mismo tiempo, profundizar en el conocimiento específico de las relaciones socioeconómicas y de las relaciones interculturales que determinan las desigualdades en determinadas situaciones, mismas que se reflejan en los alumnos e impactan en los centros educativos.

De esta manera, desde la perspectiva planteada resulta clave profundizar en el conocimiento de las condiciones de integración socioeducativa existentes en los distintos contextos de Cataluña para los hijos e hijas de las familias migrantes senegalesas. Además del contexto educativo regional/local, es importante dar cuenta de las situaciones y realidades socioeducativas particulares.

Al mismo tiempo, es importante no perder de vista lo señalado por San Román (ob. cit.: 91) al respecto:

“En la medida en que la escuela es un instrumento de aculturación y en la medida en que su capacidad para lograr la integración se demuestra una y otra vez muy reducida cuando no hay oportunidades de formación posteriores y cuando las dificultades de integración social son grandes, la oferta escolar está siempre sometida desde el exterior a esperanzas y exigencias más allá de su capacidad (...) *pensar la escuela que está en esta situación como un instrumento básico de aculturación que acompaña necesariamente la integración social, aunque solo difícilmente la produce*”.

En suma, entre los factores a tener en cuenta en el análisis, podemos identificar los siguientes:

- La composición social y cultural de cada centro educativo: más o menos heterogéneos social, cultural, religiosa y étnicamente.
- La variable clase social: su relación con el cambio en la composición de los sujetos pertenecientes a las clases subalternas (por ejemplo, el proletariado, que ahora en su mayoría es inmigrante).

- La existencia de guetos socioeducativos: de un lado y de otro; pero la diferencia es que unos son catalogados como “problemáticos”, “conflictivos”, etc. y los otros “naturales” (como el que en una escuela de Sarriá sean todos niños de la alta burguesía catalana). Unos centros estarán sujetos a estigmatización social, los otros no.

Cuando nos referimos a la importancia del contexto, además del sistema educativo español/catalán (análisis macro) que es más o menos comprensivo, impactando favorable o desfavorablemente en los alumnos extranjeros, resulta determinante el análisis específico (micro) de los distintos centros educativos por su variabilidad y diversidad. Por ejemplo, hay algunos centros educativos que poseen mayor concentración de alumnos extranjeros (por ejemplo, aquellos situados en el distrito de Ciutat Vella de Barcelona, donde el 40% de su población es de origen extranjero); otros que cuentan con menos recursos y una capacidad organizativa-directiva menor; otros donde existen diferencias y problemas sociales profundos; y otros donde es fundamental tener en cuenta la composición generacional-formativa y sociocultural de los maestros y profesores.

Por lo tanto, existen escenarios, contextos, donde se podría construir la metáfora de que todo el centro es un “aula de acogida”, de la cual nos ocuparemos a continuación. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en algunos centros ubicados en determinados distritos de la ciudad de Barcelona o del Área Metropolitana con una fuerte concentración de población inmigrante (Ciutat Vella, Terrassa]. En algunos de esos centros casi el 90% de los alumnos son hijos e hijas de inmigrantes, por lo que, retomando la metáfora de más arriba, la gestión del alumnado debería ser que el aula de acogida fuera para los autóctonos... Uno de los problemas en torno a la concentración de alumnos hijos de inmigrantes en determinados centros es la diferencia que existe entre los públicos y los concertados: prácticamente de un 80% de alumnos hijos de inmigrantes concentrados en los públicos y un 20% en los concertados. Y es justamente en esos centros, por ejemplo, del Raval (Ciutat Vella, Barcelona), donde se necesitan educadores preparados, con un tipo de formación acorde al alumnado y también más recursos para su gestión:

“En los centros educativos públicos de Barcelona se está haciendo una clasificación en tres grupos de alumnos: los más preparados; los que siguen el currículum estándar; y los que necesitan una atención más especializada, o bien se los incorpora ya a un centro de atención preferente, unidades de adaptación curricular, unidades de atención a la diversidad, dirigidas generalmente a los inmigrantes (“nouvinguts”, como se los

llama actualmente), que se intenta hacer un itinerario más especializado hacia esos alumnos. Son proyectos educativos que se entiende que se tienen que destinar a esa gente, para hacer un acompañamiento, con las aulas de acogida, para que se sientan integrados dentro del currículum; pero no hay una interacción entre los chicos que hay en la unidad curricular y los chicos más normalizados, digámoslo así. Además de éste, otro problema es que muchas veces el profesor que es destinado al aula de acogida carece de la formación y las competencias necesarias. Y los centros concertados, incorporan muy poca gente de afuera, extranjeros; salvo que sean chicos adoptados por gente de clase alta”. (Ly, catalana, profesora CAP-ICE, 28 años)

“¡No puedes enviar a cualquier profesor a un instituto del Raval! ¿Qué hará? ¡Acabará deprimido! (risas) Y si llega a tener realmente interés, si lo hace por vocación o compromiso, tendrá que buscarse la vida y formarse, formarse, formarse... de manera autodidacta y en terreno”. (Pe)

Los testimonios anteriores permiten detectar uno de los principales problemas, no el único ni el más determinante, alrededor de la formación y el ejercicio de la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los educadores.

A nivel general, los profesores de secundario en Cataluña son licenciados en una facultad. Vale apuntar al respecto que, en la actualidad, Bellas Artes y Matemáticas son las únicas carreras que tienen, dentro de la carrera, un itinerario de educación. Es decir, que se forma a los estudiantes en temas de educación. En el resto de las carreras no existe este itinerario; por lo tanto, la mayoría de los futuros profesores, licenciados de las distintas carreras, no se han formado prácticamente en pedagogía, más allá del “Curso de adaptación pedagógica” que se hace, de 180 horas teóricas y 60 de práctica: “60 horas que tú entras en un instituto, haces una visión de observación y después tienes que hacer una unidad didáctica. Aprendemos que el currículum no puede ser algo cerrado y homogéneo, sino que se debe adaptar al contexto y a los alumnos que tenemos delante. Este año también hemos adoptado “gestión de la diversidad” a nivel teórico, pero sin una práctica específica. Esta es la formación que se les da. Luego, los alumnos van a los centros y ven las distintas realidades. Entonces, a partir de un diario de campo vamos incorporando lo que ellos observan en esos centros dentro de las actividades teóricas, para que tengan una visión holística del mundo de la realidad educativa”. (Ly)

Es así que a nivel global la oferta formativa para educadores sociales en competencias culturales, para el trabajo socioeducativo con alumnos hijos de inmigrantes, es bastante deficiente. Es cierto también que en el último tiempo, siempre a remolque de las necesidades y de la realidad, debido principalmente a la “presión” sobre los centros por el fenómeno creciente del alumnado inmigrante, han comenzado a desarrollarse algunas propuestas y ofertas formativas en este campo (postgrados en educación intercultural, en diversidad, etc.), pero hasta hace poco pasaba todo por el aprendizaje autodidacta y en terreno. No obstante ello, existen obstáculos por resolver:

“En lo concreto, la formación sigue teniendo un cariz muy autodidacta porque esa formación la haces cuando acabas el curso, ¡en horario extra-laboral! Y tienes que irte a Barcelona, ¡y es un viaje! (Na, catalana, educadora social, 33 años, Celrá)

Una de las consecuencias de lo descrito, en la práctica, es que a muchos profesores les llega a “espantar” enfrentarse a un alumno hijo de inmigrante, que acaba de llegar al país, y que no sabe decir ni “hola”. Profesores formados “a la antigua”, formados todavía en el modelo de la “clase magistral”⁹¹, que ante una situación como la descrita se preguntan “¿cómo hago?”; al carecer de herramientas, y en algunos casos también de voluntad, para eludir el modelo mecánico en el que fueron formados y así poder transformar las dificultades.⁹²

Digamos que se plantea un escenario en el que, entre la población de educadores aún existen muchos formados a la antigua; y del otro lado, cada vez en mayor medida, hay nuevos alumnos, que demandan nuevas estrategias, nuevas metodologías y una nueva actitud de parte del profesorado. Pero éstos están formados con una currícula que no ha cambiado en esencia, que no se ha adaptado al nuevo contexto, que no contiene una parte de formación en competencias culturales, que no se ajusta a los “nuevos sujetos” a educar.⁹³

En este punto se vuelve imprescindible preguntarse y preguntar:

⁹¹ Para un desarrollo completo de los modelos de centros educativos y la respectiva clasificación del profesorado, véase Carbonell (2006b).

⁹² Recordando las palabras de Paulo Freire cuando decía: “El buen educador es aquel que es capaz de transformar las dificultades en oportunidades”. (Pe)

⁹³ Esta misma situación puede transpolarse a la de la formación del personal sanitario en España. Y es interesante desde el punto de vista que se trata de los dos sistemas públicos –el sanitario y el educativo– que operan como ámbitos de socialización fundamentales y puertas de entrada directa al sistema por parte de la población inmigrantes. Para ampliar sobre el problema referido en el sistema sanitario, véase Goldberg (2004).

¿Los problemas de identidad social, cultural, nacional, etc., y los problemas en la escuela, son por culpa de la inmigración, tienen relación con el fenómeno o se trata de un factor añadido que complejiza el problema, de un emergente que permite visualizar la realidad de forma más directa?

“El racisme i l’etnocentrisme al currículum i en les actituds del professorat, les escoles gueto, les minories culturals, la diversitat de nivells a les aules, els problemes de convivència, l’ensenyament del català com a segona llengua, l’absentisme escolar, les dificultats en la construcció d’una identitat col·lectiva, les dificultats en la relació amb les famílies... res de tot aixó (...) no ens ho han portat els immigrants. Aquests problemes (...) no són gens nous per als centres educatius. Els immigrants, amb la seva arribada, en molt casos ni tan sols ens els an agreujat. Això sí, sovint els han fet més evidents (...) Aquests infants no han portat els nous problemes, els nous conflictes, els nous reptes que ha d’afrontar la institució escolar del segle XXI”. (Carbonell, 2006: 67-68)

La escuela, en buena medida y en relación a lo que fue concebido y supo ser en un momento histórico específico, en la actualidad ha dejado de ser un elemento creador de identidad determinante⁹⁴; o, al menos, de un tipo de identidad ligada a la hegemonía de la formación económico-social conocida como “Estado-Nacional”: esto tiene que ver con la crisis de la escuela en la post-modernidad, misma que se manifiesta en tres grandes niveles: 1) el problema institucional o de autoridad en términos de transmisión de conocimientos; 2) el problema de funcionamiento y dinámica de actuación; 3) el problema político y de valores contradictorios con los dominantes en la sociedad de consumo contemporánea.

La escuela, como institución, fomenta formas de organización comunes; estrategias de comunicación compartidas, reglas de juego para las interacciones sociales.

Finalmente, la escuela como espacio de construcción-reproducción-circulación de guetos (socioeconómicos, étnico-culturales, etc.), tiene una correspondencia con las realidades del contexto social más amplio, siendo un reflejo de esas diferencias y desigualdades.

⁹⁴ Sin embargo, ciertos sectores de poder y decisión dentro de la sociedad y la administración catalana insisten en concebir a la identidad (y como parte de ella la lengua) como sustancia, como esencia.

Todo esto se acentúa, profundizando y complejizando la crisis y los problemas derivados, con la variable inmigración.

Siempre hubo diversidad en las aulas de las escuelas (independientemente de que se reconociera o no). Pero nunca antes hubo la cantidad y variedad que hay ahora (más precisamente, hace siete años; y puntualmente, en algunos centros educativos ubicados en Barcelona, su Área Metropolitana y Salt, para ejemplificar con casos concretos). Del mismo modo, la necesidad de elementos y herramientas alternativas y acordes de formación para el profesorado no es nueva; ni la crisis de la escuela empezó con el alumnado inmigrante. Pero nunca antes, en la historia “moderna” de España la escuela atravesó una etapa de crisis “integral” como actualmente. Entre otros factores interactuantes, porque el modelo de la sociedad global de consumo no estaba tan definido como hoy en día:

“El reclamo de esta necesidad formativa no proviene solamente de parte de los profesionales que nos dedicamos específicamente al tema. Y ya no solamente para inmigrantes; es decir, la diversidad se ha convertido en la piedra angular de todo el sistema educativo. Si no hubiera alumnos inmigrantes en la escuela, si sólo hubiese alumnos autóctonos, continuarían los mismos graves problemas de abordaje y gestión de la diversidad. Y el tema de la formación y los recursos es básico: mientras no se nos forme y no se nos dote de recursos, esto no tiene solución”. (Pe)

De modo que, como afirma Carbonell (1999: 110) “no deberíamos tratar estos temas como si el *problema educativo* fuera conseguir la aceptación de la diversidad cultural en sí misma, como parece deducirse de la mayor parte de los materiales, propuestas didácticas y recomendaciones pedagógicas sobre educación intercultural, cada día más abundantes. El problema educativo central, y que en muy pocas ocasiones se aborda directamente, es, ciertamente, cómo identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minorizados, pero, sobre todo, cómo educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de esta diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social que sufren”.

Podríamos decir entonces que, como parte de los nuevos retos educativos de la sociedad catalana actual, es posible detectar un elemento central, debido a su carácter transformador, que genera “preocupación” como consecuencia de su estigma de potencialmente “conflictivo”: los alumnos extranjeros, hijos de inmigrantes.

Y como una de sus manifestaciones, consecuencia de todo ello, surgen, circulan y, en muchos casos a partir de la manipulación de ciertos discursos e intereses de poder, se van impregnando en el imaginario social esquemas del tipo: “los inmigrantes han bajado el nivel del sistema educativo público”.⁹⁵

Otra de las manifestaciones detectadas alrededor de esta cuestión es una suerte de “igualitarismo negativo”⁹⁶ (en contraposición a la “discriminación positiva” aplicada respecto a los grupos vulnerables de la sociedad, en este caso inmigrantes) ejercido por algunos sectores de la población, en determinados contextos.⁹⁷ Vale la pena reproducir extractos de uno de los grupos de discusión realizados con miembros de familias migrantes senegalesas, padres y madres, residentes en la provincia de Girona:

“D: Sobre la educación, lo que me preocupa es la mentalidad de la gente de aquí, que tienen sobre los inmigrantes; o sobre los hijos de los inmigrantes. Porque, ¿qué pasa? En una escuela, por ejemplo, o en una guardería, que es lo que más frecuente, pasa, se quejan: “¡que a mis hijas no le han cogido! ¡Que cogen sólo a hijos de inmigrantes!”. Y esto no es verdad, porque al haber uno, dos, tres, cuatro hijos de inmigrantes, ya esta escuela está señalada y ya nadie quiere llevar a sus hijos a esa escuela. La rechazan ellos mismos. ¡Eso ocurre aquí y en todos los sitios! Este es un tema que a mí me preocupa, porque hay una concentración de hijos de inmigrantes en algunas escuelas, muy mal repartidas... incluso, los propios directores o las educadoras, dan [transmiten] una mala imagen de la escuela, y dicen: “esa escuela donde estoy yo, ¡uy!, ¡no te aconsejo llevar [a] tu hijo!”. Y esto no favorece nada a los hijos de inmigrantes... Es como [un] “gueto”. Y, aparte de esto, ya no se esfuerzan en darle una educación buena, necesaria para ayudar a estos niños, porque si ya se mentalizan de que aquí mi amiga no traerá [a su hijo], ni yo traeré a mi hijo aquí... ¡no hacen ningún esfuerzo! Esto no ayuda y crea un fracaso al futuro de la educación de los “niños inmigrantes”. Yo, esto sí, que es un tema que me preocupa. La gente de aquí no quiere mandar a sus hijos a las escuelas donde hay muchos niños inmigrantes. No es que no les dan plaza, ¡es que no quieren!

⁹⁵ Esta frase se ajusta a la lógica del chivo expiatorio, ya analizada en el capítulo II.

⁹⁶ El igualitarismo negativo sería lo opuesto a la discriminación positiva. Resumidamente, esta argumentación mezquina puede graficarse de la siguiente manera: “si yo no lo tengo o no lo hago, entonces tú tampoco...”.

⁹⁷ Por ejemplo, en el contexto de los centros educativos de Cataluña, y tal como afirma Carbonell (2006b: 62), “l’acollida és ja en si mateixa una *discriminació positiva* i personalitzada, la primera que ha de rebre qualsevol nouvingut al centre, vingui d’on vingui, parli la llengua que parli”.

G: *¡Está pasando lo mismo con la vivienda! En Salt, por ejemplo, ya no hay nadie. Hay sólo personas de 50 años que ya no le dan hipoteca para poder acceder a una vivienda en el pueblo de al lado.⁹⁸ También, esa idea que algunos tienen de que las ayudas sólo están destinadas a los hijos de inmigrantes... ¡eso no es verdad! Porque la ayuda está destinada a la persona que la necesitan. Yo, he vivido aquí 13 años. En mi primer año aquí, he tenido una niña y ninguna ayuda. Estas compañeras que están aquí [por el resto de las participantes mujeres del GD], no han recibido nunca una ayuda ni de libros, ni de comedor, ¡ni de descuento de nada! Las ayudas están destinadas a la persona que las necesita. Si una mujer tiene 6 hijos aquí, sea de aquí, sea de España, sea de Marruecos, sea de donde sea, y no trabaja, sólo depende del sueldo del marido, esta mujer sí que necesita ayuda. Yo no sé cómo hacer entender esto a la gente, pero esto sí que me gustaría manifestarlo cuando me preguntan de la situación de la educación de los hijos de los inmigrantes [lo dice emocionada y con orgullo]. Es una cosa preocupante...*

A: *Hay una escuela... “Fargas” [por el CEIP “La Farga” de Salt] ... solamente hay inmigrantes. Solamente hay “negro” y “moro”, no hay nadie más.*

C: *¡Es que tampoco no hay gente que viven aquí [por Salt] ya! ¡Es que no hay otros niños!*

B: *A nuestros hijos, dentro de diez años, pregúntale esto. Porque ellos se verán como “hijos de inmigrantes” y se verán más afectados por esto. Y tendrán algo más que explicar, y tendrán la experiencia de sus padres, y sabrán que no han necesitado ninguna ayuda del gobierno ni ninguna ayuda de dinero. Nosotros, como padres, no hemos estado nunca con este dilema. Porque en mi casa, no es que no hayamos necesitado –llegamos en un momento que necesitábamos- pero una ayuda no te lo [la] dan. Hay inmigrantes que gracias a Dios reciben; pero hay inmigrantes que no. ¡Pero como te lo meten todo en un mismo saco! Nunca sabrás cuál es el beneficiado y cuál es el perjudicado. Nuestros hijos sabrán esto más adelante; contestarlo, explicarlo... porque lo habrán vivido.*

⁹⁸ En Salt y Santa Eugenia (Girona), al igual que en el Raval (Barcelona), se viene produciendo un relativo “éxodo” de buena parte de la población autóctona hacia otros pueblos y barrios, respectivamente; como consecuencia de la progresiva llegada de inmigrantes, que van ocupando los pisos y los espacios que éstos dejan: “(...) no és pas la presència d’immigració que degrada els barris, sinó que els immigrants s’estableixen en barris degradats perquè ja parteixen d’una situació de marginalitat social”. (Casas, ob. cit., 2003: 34). Para ampliar sobre el caso de Barcelona, véase Goldberg (2004).

F: Lo que dicen ellas es así. A veces simplemente hay una persona que está recibiendo ayudas. Y tú muchas veces piensas: “cómo es que yo cada día voy colgado, pagándome el comedor de los críos al colegio, y si tengo que llevar [a] mi hija a la guardería tengo que pagar; y si tienen que ir a [al] Casal tengo que pagar... y luego, cuando te juntas con otra gente les oyes decir: “no, no, es que los inmigrantes no pagan nada”.

G: ¡Si, te indigna!...

F: a ver... yo pago libros, pago comedor... si mis hijas van al Casal (que han ido todos los años), pago. Y si tienen que ir de excursión, pago...

D: ¡y las actividades!...

F: si tienen que hacer actividades extra también, pago. Entonces, hablan de ayuda a los inmigrantes... yo no digo que no están ayudando, gracias a ello yo vivo aquí... ¡Y yo sé que si no trabajo no vivo! Porque no he visto nadie que me diga: “no te preocupes...”. Así que de momento... y no soy yo sólo, a mis hermanos les pasa lo mismo”. (GD, padres y madres miembros de familias migrantes senegalesas residentes en la provincia de Girona).

Al respecto, vale señalar la coincidencia de todo esto con lo apuntado por San Román (2004) en su estudio, en el sentido que las familias migrantes senegalesas, al menos aquellas pertenecientes a las etnias *fula* y *soninke* de la provincia de Girona, no solicitan ayudas de ningún tipo a las administraciones públicas. En base a los argumentos como los que aparecen en los testimonios de más arriba, y otros del tipo “nos da vergüenza”, “nos avergüenza que nadie tenga que meterse en nuestra vida”, “me daría vergüenza no poder mantener a mi familias” o “es una vergüenza delante de mis compañeros y mi familia que tenga que ir por ahí pidiendo dinero”, la citada autora sostiene sobre los sujetos de estudio:

“(...) han venido a trabajar normalmente, en algunos casos con un sentimiento de derecho, de justa reciprocidad después de aguantar durante siglos el expolio, la explotación y la manipulación abusiva de nuestros países. También han venido a convivir integrada y pacíficamente (...) Pero no han venido a mendigar porque lo consideran vergonzoso”. (San Román, ob. cit.: 69)

4. 2. Sobre el aula de acogida; acogidos y acogedores.

“L’actitud d’acollida, d’obertura generosa a l’altre i a les seves necessitats de desenvolupament, és una condició indispensable del fet educatiu”. (Carbonell, 2006b: 20)

Retomando algunos de los planteamientos desarrollados en este apartado, cabría pensar que en el contexto de la educación actual en Cataluña, las aulas de acogida bien podrían constituirse en un ámbito donde poder crear, apartándose de la rigidez del academicismo, para realizar experiencias realmente innovadoras. Sobre todo, teniendo en cuenta que se trata de una metodología de enseñanza relativamente nueva, abierta y en un punto también por eso incierta.

Resulta interesante ahondar alrededor de dos de los ámbitos específicos que supone la filosofía del aula de acogida. Esto es, dos grandes líneas de trabajo escalonadas: 1) la acogida emocional, social, de contención⁹⁹; y 2) la acogida lingüística.

1) Cuando llega al centro educativo un alumno extranjero “nouvingut” que desconoce, no solamente el sistema educativo catalán, sino todo el nuevo entramado social, el nuevo contexto, el aula de acogida ser el espacio que le permita o le ayude a interpretar el nuevo contexto de vida. He aquí su primera y principal función, indispensable frente a todo lo demás, incluido el aprendizaje de la lengua (que es paralelo). La tarea consistiría en facilitarles el “aterrizaje” y la inserción a los “nouvinguts” que llegan de países tan diversos, en su proceso de codificación e interpretación de las nuevas referencias de vida. Es claro que ello va ligado al aprendizaje de la lengua, aspecto complejo y dificultoso para determinados alumnos y contextos particulares como el de los pueblos de Cataluña, donde el 90% de la población habla catalán. En tal sentido, para comunicarse, el niño o la niña deberán aprender la lengua. Pero será igualmente importante la tarea del educador de focalizar en este primer momento en el trabajo emocional, de contención, con el “nouvingut”.¹⁰⁰ Además de su importancia vinculada con esto último, resulta significativo el hecho estratégico de que “(...) una bona acollida facilita moltíssim una bona escolarització

⁹⁹ “Si aconseguíssim fer un exercici d’empatia i posarnos de debò en la pell d’aquest adolescent que acaba d’arribar d’un altre continent, potser comprendriem millor que moltes vegades el problema més gran que han d’afrontar molts alumnes immigrants no és la dificultat que suposa l’aprenentatge d’una llengua nova o d’uns continguts curriculars determinats, sinó la impossibilitat de dotar de sentit aquests aprenentatges i el context on aquests aprenentatges es porten a terme”. (Carbonell, 2006b: 37)

¹⁰⁰ “(...) una buena relación, un contacto personal en el que el maestro sepa que son muchas las dificultades de esa gente y de esos padres, que muestre interés por ellas, que sepa charlar, acompañar, bromear, esa buena relación es la mejor de las recetas, a veces la única, para superar problemas, ganar en calidad en la relación con el alumno, ayudarle a avanzar por la embocadura del difícil camino que tiene por delante”. (San Román, ob. cit.: 141)

posterior (...) un bon professor, en el moment oportú (i el moment de l'arribada és un moment de crisi important), pot canviar el destí d'una persona". (Carbonell, ob. cit.: 25)

2) En un segundo momento, lo central será el aprendizaje intensivo de la lengua, cosa que el aula de acogida facilita rápida y eficazmente en términos estratégicos de comunicación e interrelaciones.

Ya que ha entrado en escena el catalán, la lengua "propia" y "oficial" de Cataluña¹⁰¹, yo mismo he tenido la sensación muchas veces, en el transcurso de los casi diez años que vivo aquí, de que ciertos sectores la utilizan como elemento diferenciador-segregador, llegando a ser un obstáculo retrógrado y no un canal de comunicación humana, un puente, "un instrumento al servicio del intercambio de conocimientos, sentimientos, ideas, etc.". como la designa Atxotegui (2000: 91), que es justamente para lo que debiera existir (Goldberg, 2007). De modo que, como en toda sociedad que va camino a convertirse en una sociedad mestiza y plurilingüe, el catalán no debería plantearse tanto en términos de lengua "propia", "identitaria", sino más bien como lengua "común", "vehicular" de todas las personas que habitan este suelo.

En el caso de estudio abordado, el multilingüismo constituye parte del modo de vida de los sujetos, atravesando todas las edades. Cada grupo utiliza su propia lengua en sus relaciones domésticas, entre parientes y personas pertenecientes al mismo grupo étnico. Además de las diversas y variadas lenguas africanas habladas en Senegal (*wolof, djola, pulaar, sarahole, mandinga*, etc.) que los migrantes mantienen y por medio de la cual se comunican en sus interacciones intracolectivo, y de otras tantas lenguas africanas que muchos de ellos dominan, el catalán opera con fuerza entre los niños, sean agrupados o nacidos en Cataluña, en el proceso de asimilación a la cultura, ya desde pequeños en la escola bressol o la escuela primaria. Por el lado del castellano, es el que más fácilmente aprenden los migrantes adultos que llegan a Cataluña para trabajar; mientras que el francés es hablado por los hombres senegaleses escolarizados en origen, ya que constituye el idioma oficial de la escuela moderna en su país. Por esa razón las mujeres senegalesas no lo hablan si no fueron escolarizadas en origen, ni tampoco sus hijos nacidos aquí, quienes sí entienden y en algunos casos también hablan, la lengua

¹⁰¹ "La llengua pròpia de Catalunya és el català. Com a tal, el català és la llengua d'ús normal i preferent de les administracions públiques i dels mitjans de comunicació públics de Catalunya, i és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament (...) El català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua oficial de l'Estat espanyol. Totes les persones tenen el dret d'utilitzar les dues llengües oficials i els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixer-les...". (Nou Estatut de Catalunya, 2006, articles 6, incisos 1 y 2)

materna. Sobre las lenguas habladas por los padres y madres de familia, destaca San Román (2004: 86) que “en el caso de que hablen catalán, invariablemente hablan también castellano, pero no al contrario: algunos hablan solo castellano”.

Claro que esto depende mucho de la inserción laboral de estos migrantes (por ejemplo, en el ámbito de la construcción y exceptuando algún que otro capataz, la mayoría de los trabajadores habla el castellano), así como de las interacciones sociales en el barrio, de acuerdo a su composición. En tal sentido, en opinión de San Román (Ibid):

“(…) la extensión del catalán entre los inmigrantes pasa por el contacto, por la relación, no solo por las aulas de los niños y todavía menos por la oferta de cursillos o la presión; que surte su efecto por mediación del contacto humano (...) el conocimiento de la lengua responde así a la existencia de la relación”.

Por último, a partir de la observación participante realizada he podido comprobar la facilidad en el manejo que niños y niñas, hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña, poseen respecto a las distintas lenguas con las que están familiarizados: catalán, castellano y la lengua materna de origen, desarrollando estas habilidades de manera intercalada y espontánea. En efecto, pueden estar jugando entre ellos, hablándose en catalán; y seguidamente responder a una pregunta de su madre en la lengua de ésta, así como haber mantenido una conversación fluida conmigo durante las entrevistas y los grupos de discusión, en castellano.

“Bueno, todas nosotras estudiamos aquí, de mayor, en castellano. Yo, si tú me das una carta en francés, no sabré nada. Ahora, si me das una carta en español, sí que puedo leerla. Puedo enviar mensajes por el móvil, puedo chatear, pero todo esto lo aprendí yo voluntariamente: por necesidad, por ganas, porque es necesario, ¿no? Pero cuando vine, no sabía nada. Tuve que aprenderlo y ahora ya... Estudio catalán para sacar el título de catalán”. (Ai)

“Con mi mujer hablamos wolof y a él le hablamos también en wolof. Tenemos la tele aquí, de Senegal [antena parabólica], que escucha hablar francés. En la guardería le hablan catalán y castellano... va a aprender todos, seguro...”. (Pi)

“Mi madre a veces me habla su idioma [fula] y yo le entiendo, pero me sale contestarle en español; pero sí, le entiendo perfectamente... no es que me cueste hablar, es que no tengo ganas... y le contesto en español”. (Ni, hija de familia senegalesa nacida en Cataluña, 13 años)

“Desde las comidas o cuando miramos alguna cosa en la tele, relacionada con África, le empiezo a transmitir algo. Cuando vienen los amigos y hablamos en mandinga, y ella va escuchando y aprende algo; cuando vino mi madre, aunque no la entendiera, pero le hablaba en mandinga, la saludaba en mandinga (y le ha quedado el saludo); a veces, cuando las actividades que hacen los africanos aquí la llevo, así se va relacionando un poco con ellos y con ese mundo. Yo a ella le hablo en catalán, en castellano o en mandinga, como me salga en el momento lo suelto. Ya me gustaría hablarle solamente en mandinga, pero difícilmente yo mismo construyo toda una conversación sólo en mandinga porque voy cambiando, mezclando. Y eso hace que difícilmente le pueda hablar en mandinga solamente. Si yo le hubiera hablado desde el principio en esta lengua, tal vez sí que me entendería. Por ejemplo, mi sobrino le habla en mandinga y ella retiene palabras porque juegan hablando en esa lengua. A mí me parece importante que ella pueda expresarse en mandinga, así como conocer la cultura africana; como mínimo que la conozca. Después ella misma valorará y juzgará y decidirá lo que quiera, lo que le gusta y lo que no. Si el padre y la madre hablan, por ejemplo, haarpular, es más fácil que se tenga la norma en casa de hablarlo y que los niños lo aprendan y lo hablen. Fuera de casa, con otros niños, la conversación puede ser en catalán o español. Yo creo que he evitado al final un problema, una dificultad, por el hecho de que si le digo una cosa en mandinga después tener que traducirlo a la madre y explicar el significado. He intentado por eso hablar directamente el catalán, pero ahora, que es más grande, estoy re-intentando con el mandinga. (Ou)

“B: Yo tengo una hija de 10 años, nacida aquí. Hizo la escuela desde P3 hasta ahora. Casi siempre está más en la escuela que en casa, de 9 a 5 y no viene a comer. Desde las 6 de la tarde hasta que se va a dormir hablamos de todo: si es mi idioma [fula], lo hablamos, si es en español, lo hablamos. Entre nosotros, normalmente, hablamos mi idioma. Pero entre nosotros, cuando hay niños, nos cuesta mucho”.

- Entrevistador: Catalán... ¿no?

B: no, español. A mí también me gustaría hablar pero paso del catalán, no tengo nada por la cabeza. ¡Pero cuando habla la gente sí que entiendo! Con sus compañeros de la escuela, entre ellos, hablan catalán. Entre nuestros hijos hablan en catalán. De momento sí”. (GD, madres de familia senegalesas, provincia de Girona)

Por otro lado, retomando la cuestión específica del aula de acogida, y respecto a sus criterios de delimitación del proceso, tenemos que hay alumnos que entran directamente

al aula de acogida: algunos de los que acaban de llegar, que llevan uno o dos meses aquí, que no conocen ni el catalán ni el castellano y que necesitan una atención específica. Luego, hay alumnos que se incorporan al aula de acogida procedentes de migraciones internas, de otros sitios de Cataluña o de España. A estos alumnos sí que se les hacen unas pruebas de nivel para detectar los conocimientos que tienen en lengua y matemáticas (las denominadas “asignaturas instrumentales”), a fin de evaluar si tienen que ser derivados o no al aula de acogida y cuántas horas. En función del nivel en el que están de catalán, castellano y matemáticas, van al aula de acogida, no van o van más o menos horas. Vinculado con todo esto, Carbonell (2004b: 65) señala que es preciso recordar siempre que “l’espai propi de tots els infants en el nostre sistema educatiu és l’aula ordinària. De tots. També dels nouvinguts. Els infants nouvinguts no haurien de posar mai els peus a l’aula d’acollida *abans* de posar-los a l’aula ordinària”.

Por lo tanto, se subraya el hecho de que el espacio del aula de acogida es concebido como una circunstancia, como algo coyuntural, pasajero, ya que el objetivo es el aula ordinaria. Es decir, está muy claro, o mejor, debería estarlo, que el aula de acogida no puede convertirse en un “gueto”. Por normativa, el límite es que los alumnos no pueden estar en la misma más de dos cursos, lo cual significa que estén durante los dos cursos todas las horas...

“Por ejemplo, si tienen 22 horas de clase pueden estar 12, la mitad, y las otras las comparten con el grupo ordinario. La normativa dice: máximo dos cursos y máximo de horas semanales en el aula de acogida, sobre 22 horas de clase. Lo que pasa es que estas normativas, lógicamente, las adecuas en función de las necesidades. Lo que se intenta, y por eso son grupos muy reducidos, es hacer una atención muy personalizada. Por ejemplo, yo tengo actualmente 20 alumnos en el aula de acogida. Claro, si yo nomás tengo 20 alumnos en todo el curso, puedo conocerlos, puedo atenderlos, y darles un servicio de acuerdo a sus perfiles y necesidades. Yo trabajo de forma exclusiva. Y aquí en Banyoles, para evitar que el aula de acogida sea el “aula de los inmigrantes”, que sea el “gueto” dentro de la escuela, se facilita que puedan a hacer horas de apoyo en el aula de acogida nuevos profesores del claustro y alumnos del aula ordinaria. Alumnos catalanes de aquí vienen algunas horas, voluntariamente, a enseñarles catalán a sus compañeros nouvinguts. Y nuevos profesores del claustro también. Se trata de alumnos de tercero y cuarto de ESO, de 15 y 16 años, es decir, los dos últimos de la ESO. ¡Aquí la respuesta de los alumnos es muy buena!”. (Pe)

En cuanto a la presencia de alumnos hijos o hijas de familias migrantes senegalesas, no se da con la frecuencia de otros colectivos. Lo anterior debido fundamentalmente a que, tal como se ha señalado, buena parte de estos niños ha nacido en Cataluña. Y por lo tanto, o bien hicieron toda la escolarización desde P3 en adelante o, en el caso de aquellos que son “devueltos” a Senegal a partir de los 4, 5 o 6 años, ni siquiera empiezan la primaria en las escuelas catalanas, regresando a los 16 años.

Se remarca así que se trata de un proceso muy diferente al de alumnos pertenecientes a otros colectivos, de latinoamericanos, marroquíes, chinos, etc., que llegan a Cataluña reagrupados por sus padres a cualquier edad, teniendo que acudir al aula de acogida según lo descrito.

Por otra parte, a la hora de valorar el aula de acogida, como no podría ser de otra manera, es posible encontrar distintas opiniones, influenciadas por el contexto y las experiencias personales:

“El aula de acogida es como una “burbuja”. Es un espacio que facilita que el chico se encuentre bien, pero si no rompes la burbuja... tiende a perpetuarse. En realidad, no tiene ninguna utilidad... ayuda a ser un poco más gradual la adaptación. Porque, para un chico o para una chica, pequeño o mayor, un centro educativo de las dimensiones que tenemos, le parece un mundo muy grande. Y tener una persona más de referencia, y unos compañeros con los que, sobre todo, comparte un proceso migratorio. Chicos de países de América Latina, de África y de Asia que comparten un espacio de relación, que comparten una experiencia migratoria, que puede ser distinta, porque es variada, pero que, sobre todo, les ha marcado y les está marcando. El problema, en este sentido, es que se suben un poco al engranaje del propio centro... Diferente a lo que sucede con el programa de “Centro Obert”¹⁰². Muchas familias senegambianas, mediante este

¹⁰² Constituye una referencia tipificada a nivel de Cataluña pero que no está implementada en todos los sitios. Por ejemplo, existe en Santa Eugenia (Girona) pero no en Salt. Se trata de un espacio de “integración global” que consiste, a grandes rasgos, en una continuidad entre la escuela y el barrio mediante la presencia y actuación de educadores después del tiempo lectivo. No implica sólo el refuerzo escolar, sino que también funciona como un ámbito de socialización y ámbito lúdico. El hecho de que no esté implementado en toda Cataluña obedece a razones contextuales pero también filosóficas. En tal sentido, reconociendo a la institución escolar en su dimensión de instrumento disciplinador y de control social en sentido foucaultiano, mientras los niños estén encerrados “intramuros” 5 o 6 horas diarias están relativamente controlados. Pero si se plantea “abrir” el instituto, que los niños anden sueltos de aquí para allá, que vayan y vengan, desde la perspectiva de las administraciones públicas y las fuerzas de seguridad se plantearía una situación donde las cosas se “les iría de las manos”. Por lo tanto, el sistema de centros abiertos es más factible de aplicar en contextos locales de pueblos o ciudades pequeñas, de no más de 20 mil habitantes (como muchas de las que existen en la geografía territorial-urbana catalana).

soporte complementario, han avanzado en sus procesos de integración y los niños han progresado en sus procesos educativos”. (Al)

“Quizás, esto del aula de acogida, en muchos sitios se plantea de una manera muy homogénea. A veces hay muchas contradicciones; los educadores pretenden procesos muy lineales, sin tener en cuenta los puntos de partida y las capacidades de origen de los chicos. Es bastante grave esto. Y existen errores de partida de los educadores, falta de formación, de información, de conocimiento... de considerar, a veces, que todo lo que es distinto viene de otro sitio... Es que hay puntos de partida, supuestos del profesorado, que hacen emerger muchos prejuicios y estereotipos previos, que hacen daño...”. (Un)

“A mi, lo que más me asusta del aula de acogida, es que todo chico llega con expectativas, con ganas de avanzar. Y en general, empiezan un proceso positivo. Pero, claro, cuando las dificultades se van agrandando este proceso puede caer en picada. Y aquí es donde los profesores y los padres tienen que estar más al tanto, porque es el momento más delicado; y, si esta bajada es muy pronunciada y profunda, luego cuesta mucho de recuperar... el momento en que el propio chico dice: ¡“para mí es demasiado!”. (Na)

Una de las posturas más críticas sobre el aula de acogida la encontramos en San Román (2004: 148):

“Y es que llevar a los <<minoritarios>> a una situación especial cuando no tienen suficiente base en lengua y necesitan un refuerzo es muy diferente a adjudicarles un aula segregada para todo, dibujo, historia o tutoría (...) es la aplicación estricta del significado de segregación...”.

En cualquier caso, es factible acotar con fines analíticos el abordaje micro del aula de acogida como espacio de interacciones horizontales, de intercambios de iguales a iguales, entre los actores:

“Es curioso percibir la visión que tienen ellos [los alumnos autóctonos] cuando tienen al costado a un compañero africano en el aula de acogida y el chico les puede explicar y contar cómo es su país; y pueden acceder a Internet y buscar fotos, pueden ver más allá de los tópicos sobre África, etc. ¡Es un cambio de “chips” y de tópicos! ¡Es una experiencia muy buena! Establecen relaciones más personales, más próximas y cambian un poco el “chip” del inmigrante y de la migración Y eso también pasa con

*los profesores que entran al aula de acogida. Es un proceso de aprendizaje muy interesante que les cambia los esquemas a los alumnos y a los profesores autóctonos. Los nouvinguts te pueden explicar que quiere decir “migrar”, y son conscientes y entienden, por ejemplo, si tienen a su madre aquí y a su padre allá... Quiero decir, si hay mucha gente variada en el aula de acogida, se puede convertir en un **punto de encuentro intercultural**. En este sentido, yo, como educador, no solamente estoy contentísimo de estar en un aula de acogida, sino que, además, lo hallo imprescindible. Además, los niños trabajan solos: no trabajan solamente cuadernos de acentuación o vocales, sino proyectos, exponen temas relacionados con la inmigración y sus vivencias, describen y cuentan al resto de compañeros, nouvinguts o autóctonos, a veces en power point, las características, la historia, etc. de sus países de origen. Yo lo encuentro muy interesante...”. (Pe) (El destacado es mío)*

Se pretende destacar así el aspecto de interculturalidad¹⁰³ que subyace al aula de acogida, en el sentido de intercambio, reciprocidad, retroalimentación, de acercarse y aprender del otro de una manera más simétrica, de igual a igual, entre pares. Y se rescata a su vez porque es una manera a veces eficaz, me refiero a las interacciones sociales, a la comunicación cara a cara sin mediaciones, de persona a persona, sin filtros, de modificar las representaciones sobre los “otros” que circulan y se consumen en los medios de comunicación, de desenmascarar la construcción de la inmigración como “problema” que se va instalando en el sentido común de una parte de la población autóctona.

De acuerdo a lo expuesto, entonces... ¿Por qué no atreverse a dar vuelta la idea alienada de que el sistema educativo se está degradando por culpa de los inmigrantes (de la misma forma que se pretende aplicar esta lógica mecanicista, apoyada en la teoría del “chivo expiatorio”, con las condiciones del trabajo, el sistema sanitario y otros males internos de esta sociedad), y animarse a plantear que la inmigración en las aulas y en las escuelas puede ser una oportunidad para mejorar el sistema educativo (en crisis)?

¿Por qué no pensar en la dinámica intercultural que se puede generar en el aula de acogida, donde predomine la idea de contacto por sobre la de “contaminación”; la

¹⁰³ “La interculturalidad es una apuesta africana mucho antes de serlo europea, desde la aparición de los nuevos estados que forzaban la convivencia ciudadana entre pueblos antes autónomos. Y la interculturalidad en nuestras escuelas debe tener dos aspectos necesarios. Uno es, más bien, *lucha por la igualdad, por la equidad y, en ese caso, incumbe sobre todo las relaciones de clase y género pero también las relaciones derivadas de la organización política mundial* que sitúa, por principio, a cualquier africano por debajo de cualquier nativo de Cataluña...” (San Román, 2004: 117)

práctica del intercambio por sobre la de la imposición entre sus miembros? ¿Por qué no hacer esto extensible al aula ordinaria? Y en una escala superior, a nivel macro... ¿Por qué no imaginarlo también para el conjunto de la sociedad?

“Al menos de acuerdo a mi experiencia profesional personal, yo antes nunca había trabajado tan bien ni hecho cosas tan interesantes como desde hace 4 años que estoy trabajando con estos alumnos nouvinguts en el aula de acogida. Yo lo puedo hacer porque soy yo, con 20 alumnos y me vienen a ayudar (otros profesores y alumnos autóctonos voluntarios). Pero un profesor que tiene 90 alumnos... ¿cómo hace? Cuando aquí, a Banyoles, ya los autóctonos vienen cargados de problemas económicos, sociales... Ciertamente que la llegada de población inmigrante a las escuelas sería una oportunidad, pero las escuelas no tienen recursos predestinados. ¿Qué está pasando entonces en las aulas de acogida? El de las aulas de acogida es uno de los programas más exitosos del Departament d’ Educació de la Generalitat de Catalunya, y está demostrando eso: que los inmigrantes están facilitando experiencias educativas nuevas. ¿Y por qué el aula de acogida? Porque son grupos reducidos, pequeños, con ordenadores, con recursos, con dinero... Claro, eso mismo, en la escuela en general, qué debería ser: más profesores, más ordenadores... y no los hay. Si la administración dotara de recursos, sería un momento muy bueno para aprovechar esta situación, para aprovechar todo este capital de recursos humanos de la inmigración, para convertir a las escuelas en centros interculturales... Pero, como no hay recursos¹⁰⁴ ... ¿Qué pasa en las aulas ordinarias? 30 alumnos, 5 de los cuales son hijos de inmigrantes, los otros 25 son de aquí, autóctonos, españoles, catalanes. De los 25 que son de Banyoles, 12, 13 o 14 son problemáticos y conflictivos, con problemas graves: familiares, de aprendizaje... ¿Cómo gestiona el profesor eso, cada día? Claro, si fuesen dos profesores por aula sería diferente. Si hubiese 4 ordenadores por aula ya sería diferente. ¡Pero no es el caso! Es un profesor, una pizarra y una tiza”. (Pe)

En este marco, ¿es posible percibir una relativa tendencia de parte del profesorado a preferir estar como tutor en un aula de acogida, porque son menos alumnos, porque tienen más recursos, porque les brinda una experiencia nueva en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje... en detrimento del aula ordinaria, con las características y problemas que tiene actualmente?

¹⁰⁴ Mi percepción es que los recursos existen porque en esta sociedad se produce excedente. Y, justamente, buena parte de ese excedente es producto del trabajo de los inmigrantes. Por lo tanto, o no se asignan o se priorizan en otras áreas... pero que los hay, los hay.

“Sí, cada vez más compañeros me dicen: “que suerte que tienes...”. Y, como te he contado, como entran al aula de acogida y ven cómo lo gestionas... A ver, yo no tengo conflictos conductuales, problemas de conducta entre o con los alumnos nouvinguts. Porque el perfil del “alumno inmigrante”... no es que un nouvingut no pueda ser un alumno problemático, conflictivo conductualmente, sí, pero yo no los tengo. Igualmente, no es este el problema. Es decir, que tampoco hay mucha presión para los profesores en el aula de acogida: no tienes problemas de conducta, como en el aula ordinaria, puedes hacer experiencias, trabajas bien...”. (Pe)

4. 3. Experiencias y valoraciones respecto al sistema educativo catalán y el profesorado.

San Román (2004: 119) sostiene que en su trabajo le ha resultado comprensible la valoración no tan positiva, la desconfianza a la utilidad real de la escuela catalana por parte de los padres:

“(...) una escuela que relega a un segundo o quinto plano la formación tecnológica directamente aplicable para chicos y chicas de 14, 15 o 16 años con escasas posibilidades de inserción laboral...”. Lo anterior, con el agregado de una cierta percepción de la ausencia de oportunidades concretas para que sus hijos continúen con los estudios superiores.

En nuestro estudio, en general, entre los entrevistados hubo valoraciones positivas a la par de buenas experiencias con la escolarización. Al menos, eso es lo que se desprende de sus testimonios:

“La escola bressol le vino muy bien a mi hija, va desde el año pasado a una pública, cerca del mercado del Ninot y el Hospital Clínic. No he tenido problemas ni con los padres de los otros niños ni con el profesorado. Ayer justamente estuve hablando con su maestra, porque mi hija estuvo faltando unas semanas, porque ha estado enferma, y quería saber cómo había sido el proceso de adaptación; y muy bien, en ese sentido. En la escola bressol le hablan en catalán. Hay alumnos de diferentes nacionalidades y todos hablan el catalán. Ahora, lo que está pidiendo es que vengan a casa a jugar dos amigas con las que se entiende muy bien. Hablamos con los padres, a ver si les parece bien, un día vienen y otro día la llevamos a ella. Irá haciendo este intercambio”. (Ou)

“Muy bien. La primera guardería, el primer día que lo llevamos [se refiere a su hijo] me dijo la maestra: “tienes que dejarlo, al menos tres horas, para ver”. Yo, como lo he educado, sabía que este puede [podía] estar allí todo el día (risas). Como allí no podría recogerlo en el horario de salida, le he llevado en [a] otra y le dejé allí todo el día. Cuando fui a buscarlo, me han dicho: “Le gusta”. Y hasta ahora, me dicen que juega, ríe, hace todo... Cuando lo llevo por la mañana, entra llorando. Pero cuando voy a buscarle no se quiere ir (risas). Tiene amigos de todos los países: españoles, latinos, senegaleses también... Ellas [las maestras] dicen que él [su hijo] está bien ahí; que no tiene ningún problema. No llora ni nada; juega, come todo. Le llevamos la comida, la preparamos y se la lleva. Y ahí sólo se la dan. (Pi)

“Pensé que iba a costar mucho ir a la escuela pero sólo sufrí los primeros tres días... es que ¿sabes?, ir a una escuela nueva, donde no conoces a nadie, ni a la señorita, ni a los niños... no tenía amigos al principio. Luego ya sí, me quedaba a gusto todo el día, hice muchas amigas, juego [jugaba] con ellas en el patio y tal...”. (Ax, hija de familia migrante senegalesa residente en la provincia de Lérida, nacida en Senegal, 14 años, reagrupada hace 5).

En lo que concierne al profesorado sucede lo mismo: hay una valoración global positiva, destacándose como atributos determinantes la profesionalidad y el ejercicio del sentido de responsabilidad de los mismos. Las madres por lo general atienden más al cuidado que se da en la escuela a sus hijos, otorgándole importancia al trato de los profesores y a la relación que entablan con aquellos:

“A: pues muy bien... con la señorita, te llama para comentarte sobre tu hija, cómo está... hay una buena relación, hay comunicación.

D: en mi caso muy bien, también. Te llaman para explicarte cómo se está adaptando el crío o la cría, si está contento (porque tú sabes que aquí, valoran mucho a la persona que llega...), y te informan: te informan si tu hijo va bien, si la niña se va adaptando, si tiene problema de esto y esto... te tranquilizan. A mí, con mis dos hijas, siempre he encontrado profesoras que me han explicado lo que estaba pasando.

C: si, muy bien con la señorita. Todo lo que hacen se lo apunta en la nota en la agenda, o si no está muy bien tengo que firmar. O, a veces, tengo que ir a hablar con la señorita... porque, a veces, también, ¡los niños montan un rollo!

B: Muy bien, la experiencia bien, estoy contenta. La profesora no la ha maltratado [a su hija]. No le ha costado tanto tampoco...

G: yo pienso que siempre está el maestro “bueno” y el maestro que va “por cobrar”. Es lo mismo de todos los trabajos: hay trabajos en los que la gente van, por las horas, por cobrarlas, y ya está. Y hay otros que van, realmente les interesa ese trabajo, porque si ese trabajo va bien él puede seguir aquí.

- Entrevistador: lo que pasa es que en la educación, en la escuela, hay una responsabilidad de parte del educador...

F: siempre hay una responsabilidad. Simplemente la responsabilidad es para que el niño no haga daño o no tenga daño. Allí sólo le puedes reclamar al maestro. En cambio, que tu hijo no sepa leer o que no sepa escribir, es problema de él. Yo le enseño lo mismo a tus hijos que al hijo de ella. [Poniéndose en el lugar del maestro y refiriéndose a sus hijos y a los hijos de B]. Si tu hijo no sabe es porque “es corto de cabeza” o “no es de aquí”.

G: Pero la verdad es que nosotros, hasta ahora, no podemos quejarnos de nuestra experiencia con los maestros de aquí. Incluso, los maestros están pendientes de tus hijos porque saben que tienen un poco más de dificultad de entender. Le toman más interés, como se dice. Además, nuestros hijos son muy cariñosos, ¡y son tan abiertos! Por naturaleza... Y si el niño es abierto y es cariñoso, pues le quedan. Y los toman muy en serio porque nuestros niños preguntan siempre. Hasta ahora no hemos tenido ningún problema en el colegio con los niños”. (GD, padres y madres, miembros de familias migrantes senegalesas, provincia de Girona)

De modo que la influencia y el impacto posterior en el rendimiento escolar del “alumnado inmigrante” está determinado muchas veces por el tipo de profesorado del que se trate. Los hay con vocación profesional y de servicio, incluso altruistas y de mentes abiertas dispuestas a nuevas experiencias y conocimientos como **Pe, Un, Al...** Pero también otros tantos profesores sienten y actúan respecto a los alumnos hijos de inmigrantes en base al siguiente axioma: “como son inmigrantes no pondré tantas expectativas en ellos porque ya tienen un techo...”. En tal sentido, al momento de analizar las dimensiones interactuantes dentro del denominado “fracaso escolar” del alumnado inmigrante, es necesario tener en cuenta esta especie de profecía autocumplida, misma que, justamente, puede desembocar o dar como resultado la

situación mencionada. En suma, no todos los alumnos hijos e hijas de inmigrantes son iguales, ni tienen las mismas capacidades, potencialidades y limitaciones; e ídem con los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas:

“Esto sucede y cuesta romper con ello: pasar a tener una expectativa positiva respecto a esos alumnos, lograr una igualdad en relación a los demás. Hay pocas expectativas de progreso académico y el profesorado no se esfuerza en pensar que en cada colectivo, sin importar su procedencia, hay chicos más listos que otros y que les tienen que estirar más que a otros. Les agrupan (esto es más en primaria, quizás en secundaria es distinto). Creo que también se han estereotipado mucho los modelos de familia: senegambianos poco conflictivos y dispuestos a colaborar, a diferencia de los marroquíes que son todo lo contrario...”. (Ly)

Por el lado de las experiencias de algunos profesores y sus valoraciones sobre el alumnado inmigrante, más allá de ciertos tópicos que se van reproduciendo y circulan entre los educadores como aquel recurrente por el cual los alumnos chinos son brillantes en matemáticas, lo cierto es que, por ejemplo en el aprendizaje de idiomas, los alumnos hijos e hijas de inmigrantes pueden estar hablando perfectamente catalán y castellano en un año, además de la lengua materna de cada uno:

*“Es decir, ¡todos saben hablar 3 o 4 lenguas! ¡Tienen una habilidad! ¿Podrían ser enseñantes de lenguas ellos también, no? (risas) El mundo de la música... ¡tendrían tanto para enseñarnos! Pero como no hay recursos y no se hace, ¡no lo aprovechamos! ¡Tienen un potencial! Sin embargo, **el estereotipo es al revés: no saben nada**. Tengo la sensación de que se está perdiendo una oportunidad en Cataluña. Ahora la inmigración se está haciendo más masiva. Pero en los últimos 15 años, cuando comenzaban a venir los primeros inmigrantes, de manera progresiva, había una oportunidad de comenzar a prepararlo de manera más calma, poco a poco, preparar a los profesores... y convertirnos en un modelo de integración socioeducativa en Europa. Pero bueno, los políticos no estuvieron alertas y ahora la cosa comienza a estar más difícil. Y es una pena...”.* (Pe) (El destacado es mío)

¿Qué sucedería si los profesores tomaran conciencia, cambiaran de lógica, y comenzaran a creer que pueden influir positivamente en el alumnado inmigrante, aunque sea en uno; y tener una atención más personalizada (claro, con la ayuda de más recursos y otra gestión de los mismos, tanto materiales como humanos)?

¿Y si en algún momento se creyeran aquello de que no es sólo “perder el tiempo”¹⁰⁵, y confiaran en las capacidades de aprendizaje, en las cualidades, en las potencialidades de estos alumnos? Y, lo que es más importante aún en términos de motivaciones, pasión por el trabajo, sentido de realización: que se pudieran convencer de que es realmente posible llegar a incidir de forma eficaz en el proceso de aprendizaje de estos chicos, y que éstos lleguen a valorar su esfuerzo y contribución como enseñante al momento de evaluarse, no sólo su dedicación, sino, sobre todo, los resultados positivos.... Tal vez cambiarían de actitud...

“Pero el mundo educativo es muy conservador. Y los avances que se hacen son lentísimos, siempre a remolque de las necesidades. La educación, todavía hoy, en el 2007, en el mundo en que vivimos, se basa en la pizarra y la tiza. O en la pizarra y un ordenador, o un proyector de power point o un video... ¿Cómo puedes entusiasmar a los alumnos con una pizarra y una tiza? (Na)

4. 4. Rendimiento escolar.

“Reducir el fracàs escolar exigeix abandonar les actuals estratègies enfocades a la consecució d’individus competitius, i potenciar aquelles que ens permetin ampliar el nombre d’individus competents. Aixó vol dir no donar a tots el mateix, ni a cadascú segons les seves capacitats, sinó a cada u segons les seves necessitats. Per aixó es fa indispensable començar per eliminar els molts factors de discriminació negativa presents en el nostre sistema educatiu”. (Carbonell, 2006: 70)

Es poco probable que en la mayoría de las escuelas y colegios de Cataluña se tengan en consideración las variables, dimensiones e indicadores que hemos estado abordando hasta el momento. Y sin llegar a que las autoridades asuman los problemas existentes, son los propios educadores quienes perciben la existencia de estos, fundamentalmente, a partir de la medición del fracaso escolar.

También respecto a la medición del llamado fracaso escolar y sus variables, un primer dato que resulta significativo es que el 27% de los alumnos catalanes no culminan la ESO. (Fuente: *Consell de la Joventut de Barcelona*, www.cjb.org)

Del mismo modo, Carbonell (2006b: 69) considera alarmantes los índices de llamado fracaso escolar en el sistema educativo español: “(...) tres de cada deu alumnes no

¹⁰⁵Aquí resulta importante poder distinguir entre la indiferencia producto de la ignorancia, el desconocimiento y el desinterés, y aquella que refiere a un trato equitativo e igualitario para todos los alumnos, sin importar su procedencia, características fenotípicas, vestimenta, religión u otro factor.

assoleixen els nivells bàsics mínims al final de l'ensenyament obligatori (al voltant del 30%, deu punts més que la mitjana de la Unió Europea)". Y concluye: "El recent Informe PISA ha confirmat que el nostre índex de *fabricació de persones incompetents* (que no assoleixen les competències bàsiques) no és una cosa natural, ja que no es dona en la mateixa mesura a tots els països. El nostre és dels últims de la Unió Europea en eficàcia instructiva".

Por el lado de los alumnos hijos de inmigrantes, más allá de distintas mediciones e indicadores que muestran cómo el fracaso escolar se refleja entre los sectores subalternos más vulnerables de la sociedad, de los que forman parte, se ha podido comprobar que en términos generales muestran actitudes más positivas que los autóctonos respecto al aprendizaje, sobre todo en términos de expectativas e interés. Claro que esto dependerá de cada niño o niña, su personalidad, sus actitudes y habilidades, su biografía histórica específica, los estímulos que haya recibido en casa:

"B: Yo, con mi hija mayor, tuve algún problema de rendimiento escolar. Ahora hace segundo [de] ESO, y siempre le costó un poco. Pero la pequeña saca buena nota. Antes hablaba mucho en la clase y se distraía, pero ahora trabaja más. La hija grande es muy tozuda, tiene carácter. Entre ella y yo chocamos mucho: yo tengo poca paciencia y ella no tiene nada (risas). Según qué cosa, se lleva mejor, a veces, con su padre que conmigo. Le cuesta mucho. No tiene muchas ganas de estudiar, como a mí me gustaría que fuera. No saca mala nota pero tampoco buena; pero podría sacar mejor si ella quisiera ponerse más. Hasta su tutora me lo dijo: que ella es una niña muy inteligente pero deja pasar las cosas; deja para mañana y no intenta hacer mejor hoy. Y no porque no puede, sino porque su manera de ser es así. Si quisiera, puede [podría] sacar más. Su nota, no es la que a mí me gustaría; me gustaría que todo fuera 10.

D: Intenta hacer lo que puede, también...

B: pero ya le han dicho, eh. No es porque no sabe, sino que no pone fuerza de voluntad como debería poner". (GD, madres senegalesas, provincia de Girona)

En contraposición al tan estudiado "fracaso escolar" del alumnado inmigrante, **Un** destaca "todo lo que representa el éxito escolar de los alumnos hijos de inmigrantes". Le genera "placer" ver chicos y chicas que "se han podido promocionar mínimamente", es decir, acabar los estudios de ESO y continuar con otros ciclos formativos. Desde la misma perspectiva, **Al** valora, sobre todo, la satisfacción y la alegría de las madres de

poder lograr una educación para sus hijos. Según su opinión, ésta (la educación de sus hijos y la posibilidad de una cierta promoción social) ha sido uno de los principales motivos para emigrar.

4. 5. Participación de los padres en la escolarización de sus hijos.

San Román (ob. cit.: 130) destaca una cierta tendencia por parte del colectivo senegambiano de vivir la relación con el maestro como la imposición de un contacto coyuntural cuyo único contenido es que los padres sean informados del mal comportamiento de sus hijos y lo solucionen. En nuestro trabajo hemos encontrado, a partir de la información recogida en el trabajo de campo, testimonios de padres que se vinculan con lo anterior, además de otro tipo de opiniones, algunas de las cuales constituyen autocríticas a su propia actuación:

“Aquí hay mucha exigencia de que el padre participe en todas las actividades de sus hijos en la escuela. Y si vienes de otra cultura donde no hay esta costumbre, estos hábitos, te cuesta mucho. Cuando la niña hace fiesta a la escuela, cuando hacen otra actividad, tienes que ir a todos. Y eso es tiempo, que no es un tiempo perdido, pero es mucho tiempo y sobre todo mucha energía puesta en eso. Entonces, la escolarización, además de pagar mucho, te pide mogollón de cosas que tienes que hacer para tus hijos. Esto es muy diferente a la sociedad de donde yo provengo. A mi, en todo el curso escolar, me han dejado “tirado”, ¿sabes? Yo llevaba muchos premios a casa, cada año, de literatura, de historia... Y mis padres, ¡pasaban de todo! Mi madre no está escolarizada, no puede ni escribir. Mi padre no era un intelectual: era de la clase obrera, mediana, que sabía leer y ya... Y claro, si estás educado de esta forma, y que lo has hecho todo tú, te cuesta esta presencia en la escuela porque no lo conoces, no estás acostumbrado”. (Pa)

“He tenido poca relación con los padres. Poca, porque estoy tan absorbido con la gestión del aula de acogida que prácticamente no tengo tiempo para la familia Y es un tema pendiente. Estaría bien que en una última fase, al aula de acogida pudiesen entrar también los padres, tanto de los inmigrantes como de los autóctonos. Mi proyecto tuvo resistencia de los dos lados (padres migrantes como autóctonos). Pienso que a las familias inmigrantes les cuesta mucho aún acostumbrarse a participar más activamente de la escuela; no porque no la valoren, sino porque existe una distancia. De entrada,

*muchas veces una distancia lingüística, y pocas familias saben que disponen de una mediadora.*¹⁰⁶ *Yo, lo que haría sería escribir una carta a las familias, al comienzo del curso, en su lengua, explicándoles todos los recursos de los que disponen. Esto tiene que ver con uno de los grandes temas pendientes: el trabajo en red. Porque si no nos coordinamos con las familias... Además, es difícil quedar para una entrevista con un padre inmigrante: ¡si está trabajando todo el día! Y también hay que decir, que las veces que tuvimos reuniones con estos padres, ha sido muy positivo”. (Pe)*

“En mi caso, creo que hay un poquito de negligencia en los intereses de los padres en la escuela. Porque yo, por ejemplo, mi hija este año ha empezado a hacer ESO. Y me he dado cuenta que ni yo ni su padre nos hemos presentado en el instituto para conocer quién es su tutor, quién es su profesor de “mate” [matemáticas], qué dificultades tiene... ya lo tengo pendiente para ir pero claro, cada día se me está haciendo más... porque ya ha pasado el primer trimestre. Por eso creo que, en mi caso al menos, hay un poquito de negligencia... no sé si es falta de interés, falta de tiempo o problemas para coordinarlo... porque si uno quiere, puede. Pero me he dado cuenta de que hay un poquito de desatención de parte de los padres. Porque no tendría que ser así. Yo quiero que mi hija estudie y cuando llega a casa le exijo que haga los deberes. Pero claro, tiene que haber un mínimo mío también de interés por sus estudios. Y esto le ayudará a esforzarse más y a animarse más (no digo que no se anime, ni mucho menos). Pero también tendría que salir de mí... por ejemplo, decirle: “mira, dile a tu señorita que mañana quiero hablar con ella”. Estaría un poquito preocupada... Esto no sé si son todos, pero también hay un fallo en esto de los padres... no sé si soy sólo yo o... ¡Intentaremos ir a ver a la señorita y saber cómo se porta la niña y tal! Porque no se trata solamente de pedir, exigir y no cumplir con tu deber, también”. (Ge)

5. Socialización/escolarización; diferencia/desigualdad e identidades.

“Todos nos parecemos a la imagen que los otros tienen de nosotros” (Jorge Luis Borges)

¹⁰⁶ “El mediador real es el que sabe producir la relación entre el maestro y el padre y la madre, el que tiene como objetivo central de su función ser prescindible a toda la velocidad que sea capaz de desarrollar, para que sean los interlocutores reales los que entren en relación y se comuniquen”. (San Román, 2004: 152)

Ser diferentes a los autóctonos, ¿los hace sentir bien a estos niños-adolescentes-jóvenes? ¿O, por el contrario, les molesta ser y sentirse diferentes por ser hijos de inmigrantes y pertenecer a otra etnia, a otra clase social, tener otros caracteres fenotípicos?

Con anterioridad hemos analizado el triple proceso de estigmatización a los que están sometidos los sujetos de estudio, detectando cómo incide negativamente desde el vamos en los procesos de socialización de sus hijos e hijas en Cataluña (y, probablemente, en toda España).

Podríamos afirmar que, de acuerdo a lo expuesto, los padres intentan que sus hijos sean lo menos diferentes posibles -o lo más parecidos e iguales- al resto de sus compañeros de la escuela. La situación descrita es más acentuada en el instituto, en la secundaria, que en la escola bressol, el parvulari o la primaria.

Ahora bien, ¿qué sucede en el ámbito de la socialización/escolarización si, a la triple estigmatización a la que están sometidos los senegaleses, y sus hijos e hijas, le agregamos la variable clase social; reconociendo que, dentro de los sectores subalternos de esta sociedad, los que se encuentran en una posición de mayor subalternidad son los inmigrantes debido a su grado de exclusión sociopolítica y cultural? ¿Constituye lo anterior otro factor de desigualdad-diferencia para estos niños? ¿En qué medida? ¿Cómo viven esto sus padres?

Ante todo, es preciso tener en cuenta que “(...) les qüestions socioeconòmiques de distinció dels adolescents i joves són molt importants en els seus projectes identitaris. Només cal veure els processos que segueixen els joves de les famílies amb poder adquisitiu i comparar-los amb els de les famílies amb poc poder adquisitiu. Com ja hem apuntat, la situació socioeconòmica familiar dotarà els adolescents i joves d'un capital més o menys ric de recursos per fer front a les contradiccions i dilemes que puguin anar trobant en la seva construcció identitària”. (Casas, ob. cit.: 38)

En tal sentido, la clase social constituye una variable más que relevante al momento de abordar los procesos de socialización/educación de los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas en Cataluña, así como para medir y comparar su rendimiento en la escuela. Sobre esto último, vale subrayar que “encara que el concepte de classe social sigui relliscós en el context de les nostres societats en plena transformació, crec que no podem renunciar a situar la població juvenil estudiada en relació a la seva extracció social, ja que, si parlem de cultures juvenils, malgrat la seva identificació inter-classista,

les hem de situar també respecte a la seva cultura de classe parental i a la cultura dominant”.¹⁰⁷ (Romaní, 2004)

Por otra parte, focalizando en el caso de los hijos de los inmigrantes, éstos se desenvolverán en un contexto social adverso: “(...) si estos nuevos ciudadanos no entran en el mercado laboral y en la dinámica social en igualdad de condiciones que los hijos de los autóctonos, se estará estructurando una sociedad fraccionada”.¹⁰⁸ (Atxotegui, 2000: 90, citado en Goldberg, 2007):

“A veces pienso en ese modelo delante de sus compañeros burgueses, autóctonos, que tiene de todo... que tienen la moto, que tienen esto... y es una de las cosas que los alumnos autóctonos, los voluntarios del aula de acogida, más aprenden cuando entran al aula y conocen y comparten con estos alumnos inmigrantes. Entra un alumno que tiene de todo en su casa: que tiene teléfono, que tiene vídeo, que tiene la moto, que en invierno se va a esquiar... y tiene al costado a un chico que le explica: “que en mi casa, cuesta comer, eh... Y es como un “shock” para ellos, un balde de agua fría, un baño de realidad”. (Pe)

Uno de los ejes centrales en relación a esto es interrogarse si estos chicos, hijos e hijas de familias inmigrantes, a partir de la adolescencia y como parte de sus procesos de socialización, de interrelación con los demás autóctonos, de incorporación de normas, valores, patrones de consumo dominantes en esta sociedad (“socialización al modelo de

¹⁰⁷ En relación a ello, es interesante el planteamiento de San Román (2004: 75): “El estatus es una posición socioeconómica que se define en referencia a un contexto. Por lo tanto, la consideración de de diferentes contextos y niveles contextuales puede proporcionar distintas ubicaciones de estatus para los mismos individuos (...) Por eso, la relación estatus/contexto se ha considerado de tres formas diferentes. Una sería *el estatus tomando como referente contextual la localidad* (aldea, pueblo o ciudad) y área geográfica amplia en la que viven (Cataluña o comarcas gironinas, o Salt, por ejemplo). En esto no hay variación: todos son trabajadores de clase social baja (...) Otras dos son más complicadas de definir y encontramos en ellas más diversidad: la *posición de estatus que ocupan en su entorno urbano inmediato* (barrio casi siempre) y la *que les corresponde en el contexto de su propio colectivo en Cataluña*”. En este sentido, el estatus del emigrante exitoso en Europa, Estados Unidos o Canadá (los principales destinos de la emigración transoceánica senegalesa) tiene en el contexto actual un peso muy significativo que puede llegar a cortar verticalmente, incluso, la estratificación de castas al interior de los distintos grupos étnicos.

¹⁰⁸ Al respecto, vale señalar el hecho de que uno de los indicadores claves en la percepción del éxito en los proyectos migratorios es el de la movilidad social de los hijos y nietos de los inmigrantes respecto a sus antecesores. Es decir, “si los hijos pueden gozar de un status digno y superior al que ocuparon sus padres en la sociedad a la que emigraron” (Recolons, 2001: 686), como sucedió, por ejemplo, con buena parte de los hijos y los nietos de los inmigrantes españoles que llegaron a la Argentina entre 1870 y 1914 primero, y aquellos exiliados de la Guerra Civil y la dictadura franquista (1936-1975) después. San Román (2004: 73) se refiere a esta problemática cuando analiza el caso específico de los migrantes senegaleses *fula* y *soninke* de la provincia de Girona, señalando que estos son “trabajadores cualificados en sus lugares de origen, pero no son contratados como tales en Cataluña sino como no-cualificados, peones o jornaleros (...) no se les permite fácilmente una competencia en niveles más altos. Esto es importante a la hora de pensar políticas de empleo y **políticas educativas**. Y es importante al hablar de explotación y de prejuicio”. (El destacado es mío)

vida o de sociedad hegemónica de consumo”), no van a querer también en su momento tener el móvil, la moto, etc. como el resto, conseguir estos bienes materiales, para no sentirse diferentes, para no hacer notar su condición social subalterna respecto a la media de los autóctonos:

*“Sí, si... sobre todo con el tema del móvil. Para socializarte hoy día, a partir de los 15 años o menos, si no tienes móvil es muy difícil socializarte. El chico senegalés que llegó hace un año, al cabo de un año o menos ya querría tener un móvil. Y luego tener una moto en vez de una bicicleta (porque todos van en moto, y no en bici, que no gasta, no contamina, haces ejercicio....) Porque por aquí pasa su socialización, su nivel de inclusión social. Imagínate, además de ser inmigrante, encima tienes la piel negra, ¡ni qué hablar de que además eres musulmán!, y no tienes móvil... quedas afuera del grupo, no entras. O si no llevas puestas unas Adidas, unas Nike... Y es también un problema familiar: yo tengo familias que hacen el esfuerzo económico para comprarle un móvil a su hijo. Este no lo necesitaba pero se los demandaba constantemente; y “la peña” tenía un móvil, todos, y al final tú que debes decirle: pues le tienes que decir que “sí” y se lo compraron. Por más fuerte que sea, eso, el tener un móvil como los demás, le facilita integrarse”.*¹⁰⁹ (Na)

Si los valores dominantes¹¹⁰ de la sociedad son los del consumo: el individualismo, el “sálvese quien pueda”, la competencia, el tanto tienes-tanto eres... entonces estos se convierten en los principales elementos socializadores, circulando de manera omnipresente en la vida cotidiana a través de la dictadura de la imagen publicitaria. Así, se genera la identidad más fuerte y perversa del sistema capitalista en su etapa contemporánea, bajo la forma de la sociedad de consumo: eres lo que tienes, te miden por la marca de zapatillas que llevas puestas, el móvil, etc. En ese marco, los hijos e hijas de familias inmigrantes, partiendo de su situación de diferencia y desigualdad, tratan de evitar cualquier otro rasgo y factor de diferenciación respecto a los demás.

Lo anterior constituye un problema grande para sus padres, quienes en muchos casos no pueden proporcionarles esos bienes materiales y satisfacer los requerimientos del consumo dominantes, precisamente debido a su condición social subalterna y, en algunos casos, de exclusión. Por otro lado, puede llegar a existir también un conflicto o

¹⁰⁹ Y peor aún: el no tenerlo, automáticamente –y, lo más triste: casi “naturalmente”- lo excluye.

¹¹⁰Valores dominantes en la sociedad sobre otros existentes (dominados). O también, en sentido gramsciano, en relación de hegemonía frente a otros en posición subalterna. Para ampliar, véase el capítulo II.

competencia de valores contrapuestos, y un intento de parte de los padres, ya no sólo de educarlos o socializarlos en unos determinados valores socioculturales de origen (de Senegal, del país de donde provienen, en el que nacieron), transmitirles una concepción del mundo propia de su sociedad, de su cultura; sino, de que, paralelamente, sus hijos tengan otro tipo de estímulos, que no se conviertan en parte del rebaño desconcertado, en números (como el neoliberalismo y el Dios dinero mandan), en meros consumidores... Y aquí culpan tanto al medio social como a la escuela:

“Yo, por ejemplo, intento siempre mostrarle libros con dibujos que son más “integradores”, digamos. Que no expresen división racial o religiosa. Yo intento también que sea respetuosa con los demás, que no se comporte de manera agresiva, que respete a todo el mundo. Pero la escuela... es un ámbito de un tipo socialización potente también: la de la sociedad de consumo. Ya verás de aquí a diez años cuando comiencen a utilizar estos móviles “high tech”, ella va a querer uno así, ¡o va a querer más de “Nike” o algo de otra marca! ¡Y eso no es la casa! ¡Nosotros no miramos ni siquiera la televisión! Yo, aparte de las noticias, no la miro. Ella tiene horarios concretos para mirar los dibujos. Y esas son todas influencias “externas” a la familia, pero que actúan en la socialización de la hija, y de la familia”. (Pa)

Otro de los problemas detectados en la escuela, vinculado con el de la diada diferencia/ desigualdad como estigma de los alumnos inmigrantes, es el del acceso a los libros. Los alumnos inmigrantes quieren tener los mismos libros que sus compañeros autóctonos pero... ¡un libro de física o de química vale 30 euros! Por lo tanto, se trata de otro sesgo diferenciador que permite visualizar la desigualdad en términos de clase social subalterna (los inmigrantes), y el sentimiento generalizado de los alumnos de querer a toda costa sentirse incluidos.

Por último, vale señalar que justamente por estos días de inicio del curso lectivo 2007-2008, en que esta informe está terminando de escribirse, los estudiantes españoles estrenan la nueva asignatura introducida por el gobierno denominada “Educación para la Ciudadanía”, una materia que pretende transmitir “los valores universales de los derechos humanos y los de la Constitución de España”. Entre sus contenidos figuran “el respeto a la diversidad sexual y la condena a la discriminación en todas sus formas”. Habrá que valorar su implementación durante los próximos años y, sobre todo, medir

sus frutos; esto es, el impacto real que pueda llegar a tener entre los destinatarios, los jóvenes, y su influencia en las interacciones sociales cotidianas.¹¹¹

Retomaremos el tema central de los valores y la socialización/educación posteriormente.

Nos referiremos a continuación a otro de los estigmas señalados, ligado a la cuestión religiosa.

5.1 El “problema” de ser de una religión diferente; y que esa religión sea musulmana en el mundo actual, en España y en Cataluña. Su relación con la identidad y la escuela.

Partiendo de que la religión, junto con la lengua, son dos indicadores culturales potentes en los que se fundamenta una buena parte de la cultura simbólica de la identidad étnica (y en el caso de los senegaleses, también “nacional”) compartida (San Román, ob. cit: 96), podemos formularnos los siguientes interrogantes para incursionar en su análisis:

¿Qué papel tiene la religión entre los migrantes senegaleses en la sociedad de destino?
¿Se practica de la misma forma que en origen o de manera diferente? ¿Qué influencia tiene en ello, no sólo el estar en una sociedad con otra religión dominante, sino que la propia se encuentre estigmatizada y sea rechazada por el imaginario social?¹¹²

Entre los migrantes senegaleses, la redefinición de la estructura social de origen tiene una correspondencia en la sociedad de destino a través de la tendencia bastante generalizada en el colectivo de crear asociaciones, en las cuales los aspectos territoriales y étnicos sustituyan la disponibilidad de una amplia red de parentesco en origen. Las asociaciones no son de carácter religioso, pero ofrecen un marco cultural específico que

¹¹¹ Claro que su legislación y posterior imposición no resultó “natural” como pudiera pensarse en la España del siglo XXI. Muy por el contrario, los sectores más reaccionarios y retrógrados de la sociedad española se opusieron tenazmente a su implementación. El PP, partido que representa casi la mitad de los electores españoles, desde el primer momento en que se trataba sólo de una propuesta, hizo campaña en su contra denunciando que constituye un “adoctrinamiento” a los alumnos; mientras que la Iglesia Católica aún hoy, sigue sosteniendo públicamente que impartirla significa “colaborar con el mal” (SIC).

¹¹² “(...) la religión es un marcador étnico tan solo para el ámbito de las relaciones mayoría/minoría, pero es un símbolo étnico vacío ante otras muchas minorías, como los marroquíes, lo que, de nuevo, afianza su posición de marcador frente a la sociedad mayoritaria. Si unimos a esto que nuestra sociedad confunde a veces el Islam con el fundamentalismo islámico, el Ramadán con una apuesta por la anemia y el Corán con las Cruzadas del enemigo, tenemos todos los componentes para poder hablar de un *marcador de estigma* y, como en muchas otras ocasiones, un *marcador de resistencia*”. (San Román, ob. cit.: 96)

contribuye a conformar una cierto sentido de comunidad de pertenencia en el contexto de vida en destino.¹¹³ (Kaplan, 1998, citado en Goldberg, 2004)

“De entrada, es complicado. Hace años atrás, era mucho más difícil encontrar mezquitas y tal... Esto es un debate que hay; es una problemática que hay y que, hace años atrás, esto no había. Es decir, antes el que es [era] musulmán y quiere [quería] practicar su religión, pues sabe [sabía] que lo único que tiene [tenía] es [era] su casa, ¿no? Y tiene [tenía] que intentar hacer [hacerlo] en su casa como pueda... Con todas las modificaciones, ¿no? Porque el ritmo del trabajo, las actividades diarias, muchas veces no permiten hacerlo [rezar] a la hora que hay que hacerlo... La religión islámica tiene unas horas bien determinadas para rezar, y muchas veces esas horas no se pueden respetar porque estás trabajando, estás fuera haciendo no sé qué, estás estudiando no sé qué... ¡y no puedes!”¹¹⁴ Entonces, en la práctica la gente lo que hace es, cuando llega a casa por la noche, lo hacen... Muchas veces, da risa entre los senegaleses porque la mayoría dicen: “lo voy a hacer por mayor” (risas). En vez de hacer las cinco oraciones, una vez cada una, “lo hago todo de golpe (por mayor)”. Entonces, la práctica religiosa del Islam es totalmente diferente. Eso es una cosa. Segundo, la gente acostumbra, a la hora de rezar, a ir a la mezquita, que tienen al lado de casa: en Senegal, casi en cada barrio hay unas cuantas... cada uno tenemos, a unos metros, una mezquita donde, a cualquier hora, podemos ir a rezar. Y esto, aquí, no hay... Normalmente aquí, en cada ciudad, si no es una ciudad muy grande, hay una mezquita; y la gente sólo suele ir una vez a la semana, que es los viernes (si pueden...). Es decir que la práctica cambia bastante. ¿Eso [la religión, el Islam y su práctica] cómo se transmite a los niños? Pues los niños te ven rezar por las noches, cuando llegas en [a] casa; o los fines de semana, sábado y domingo, que estás en casa con ellos y te lo ven hacer. Y, así, van aprendiendo. Pero nosotros, eso de llevarlos a la mezquita los viernes o coges la mano [de la niña] y la llevas, aquí es imposible... realmente imposible...”.
(Ab) (El destacado es mío)

¹¹³ En tal sentido, San Román (ob. cit.: 100) subraya el rol determinante que tiene el parentesco en el mantenimiento del Islam en el contexto de la sociedad de destino de los migrantes. Y, a su vez, la práctica del Islam y la implicación en las actividades de la mezquita (si la hubiere) y de las asociaciones, constituyen elementos de status intracolectivo (como lo es el origen de esclavo, libre o de casta y la edad): “La edad aumenta el estatus como la ausencia de parientes lo disminuye, el prestigio exige un retorno frecuente al país de origen y una presencia fuerte no ya en el culto sino en las asociaciones étnicas”.

¹¹⁴ Para el caso, los senegaleses *murids* poseen una ventaja adaptativa, puesto que tienen más flexibilidad para rezar, en sus paradas de venta de los mercadillos, en las playas, etc. Para ampliar, véase Goldberg (2004).

“Nosotros, hace un año hicimos un documento, después de hablar, de hablar y de hablar, que presentamos en el ayuntamiento [de Terrassa], donde pusimos algunas bases que nosotros consideramos importantes a la hora de educar y a la hora de enseñar a los hijos senegaleses y africanos en general. Estamos reivindicando para tener un local donde se pueda hacer todo esto y presentamos un proyecto, un documento al ayuntamiento; y ahora, un año después, aún estamos aguardando una respuesta”. (Ab)

“Aquí hemos intentado con la asociación [Associació pour la Promoció Socio-Economic de Gassane a Terrassa] abrir una escuela coránica. Pero de momento no la tenemos. Estamos intentando juntarnos con otras organizaciones, contactando gente que estudian árabe, para tener una escuela...”. (Pi)

En cuanto a los valores religiosos de la escuela y la educación en valores que transmite, la opinión de los migrantes senegaleses es compartida:

“La educación es... aquí, la tradición, aprenden más el tema de la Navidad, cuándo es Semana Santa, cuándo es la “Castañada”. Porque nosotros, por ejemplo, para Navidad celebramos lo básico: el 24 y el 31. Luego tenemos la fecha de los musulmanes, la fiesta del cordero en febrero [el Tabaski]”. (Ft)

“La escuela tiene valores también... Yo veo que aquí, los valores de la escuela son completamente “católicos” o “cristianos”... en Italia, esto es más grave porque en cada escuela hay una cruz en el aula o una foto del Papa. Aquí, al menos, digamos que es una sociedad “laica” pero que es fuerte también el sentimiento católico dentro de la escuela, y que tú lo notas totalmente.¹¹⁵ Aún no estamos en el extremo como Francia que se prohíbe llevar el velo pero a ver... Es que vivimos en una sociedad cristiana, donde los padres se tienen que asimilar también a esta sociedad, aunque no crean en Dios, aunque no sean católicos, aunque sean musulmanes... y esto también influye mucho, eh... Yo, a veces, me planteo si realmente la escuela es laica porque se respeta menos lo laico de lo que dicen... Aquí, en algunas escuelas, permiten a los magrebíes no comer cerdo, y tienen platos variados, pero aún así hay una discriminación. Porque si en los niños no inculcan los valores de que un musulmán que no come cerdo se tiene

¹¹⁵ Sobre esto, coincide San Román (ob. cit.: 132-133): “Que la escuela sea laica o confesional marca una diferencia, pero no una gran diferencia, en la medida en que los acuerdos tramados a lo largo de la historia penetran toda la sociedad (...) Y así, la escuela, cualquier escuela, transmite conocimientos científicos comprobados y verdaderos y reserva la religión, al menos, para dar cuenta de las causas últimas e incluso de las incoherencias científicas (...) La religión y la ciencia que la escuela trasmite son similarmente cerradas, pendientes tan sólo quizá de sus acuerdos mutuos y de sus intereses mundanos”.

que respetar, pues siempre en el patio luego habrá alguna bromita de mala leche... Esta es una de las razones por las cuales no le prohíbo a mi hija el no comer carne de cerdo, porque he pensado que es mejor para ella que la coma y que no haya ningún problema. Y evitar así un factor más de diferenciación, además del color de su piel, su nombre, el origen extranjero de su padre...”. (Ka)

“Yo he nacido musulmán aunque no practico ninguna religión. Pero mis padres lo son. Y aquí aparece este problema de comer o no comer cerdo: por ejemplo, en un principio, pensé que mi hija no tenía que comer cerdo en la escuela; durante casi un año me lo he planteado. Pero después me di cuenta de que estaba prohibiendo a mi hija una cosa de “su” sociedad, en la que ha nacido, en la que vive. Porque yo no coma cerdo (no me gusta) no significa que ella no deba hacerlo también. Y me dije: que coma cerdo si quiere y si le gusta; que no cambiará nada. Ha nacido en esta sociedad en la que se come –y mucho- cerdo y yo no le voy a prohibir que coma lo mismo que van a comer todos sus compañeros en la escuela. No voy a darle la culpa a ella... Así que le he dejado. Lo hago, por una parte, para protegerla de posibles agresiones exteriores, de sus compañeros, de la escuela, de la comunidad; y, por otra parte, para ayudarla en su proceso de socialización en esta sociedad; para que se sienta bien en el lugar donde vive. Además, ella, luego, cuando sea más grande, tendrá la opción de elegir... Esas son algunas de las cosas que he podido experimentar como padre viviendo en una sociedad que me es ajena”. (Pa)

En lo que se refiere a las concepciones y prácticas religiosas, entre los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas en Cataluña, no se percibe una continuidad respecto a sus padres, aunque, en muchos casos, encuentren una gran familiaridad respecto al Islam y su práctica:

“Cuando mi padre rezaba, para mí era como un juego. Le escuchaba recitar y repetía algunas cosas que él iba diciendo... lo sabía repetir pero no sabía lo que era”. (Ra)

Vale resaltar aquí una importante diferencia entre hombres y mujeres al momento de analizar creencias y prácticas religiosas: el Islam confiere a las mujeres “el papel doméstico de educadoras en la fe pero les niega cualquier resquicio de entrada o cualquier prestigio religioso, cosas en que los hombres siempre están por encima”. (San Román, ob. cit.: 98)

Por otro lado, **Un** cuenta la experiencia del barrio de Santa Eugenia, en el cual hay una mezquita donde acuden casi en su totalidad musulmanes senegambianos. Desde hace dos años, como parte de una estrategia del colectivo de tener un rol más activo en el proceso de socialización de sus hijos en la sociedad local, vinculando dicho proceso con la cosmovisión y la religión islámica, han puesto en marcha un casal de verano. En él, los niños aprenden árabe. Según **Un**, quien lo comenta con relativa indignación y cierto rechazo, las madres de los niños se oponían a que sus hijos fueran a la mezquita y que estuvieran todos los niños senegambianos juntos, como segregados del resto (que iban al casal de verano del Ayuntamiento de Girona): *“con el pañuelo las chicas, en un espacio súper pequeño, aprendiendo árabe”*. Señala **Un** que las madres senegambianas opinaban se oponían porque pensaban que sus hijos e hijas tenían que ir al casal del Ayuntamiento como los demás chicos. Pero, siempre de acuerdo a **Un**, que en este tramo de la entrevista se mostró molesta con los hombres senegambianos, identificándolos como los culpables de esta situación: *“los maridos, junto con el Imán de la mezquita, impusieron que fueran a la mezquita...”*. Desde su punto de vista, habría que hacer una oferta más diversificada desde lo público, desde lo municipal, para que no se produzca una segregación o una “auto-segregación”, en este caso (“aunque claramente dirigida por los hombres...”).

Lo anterior tiene que ver a su vez con el ámbito del tiempo libre, el cual se abordará seguidamente.

6. Estilos de vida, ocio y tiempo libre.

¿Qué es lo “normal” para un adolescente senegalés? ¿Consumir el grueso de su tiempo sentado en el pupitre de una escuela, absorbido por el estudio, o pasar buena parte de su tiempo en contacto activo con el mundo real que lo rodea? ¿Y para un adolescente catalán? ¿Y para los hijos e hijas de las familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña?

“Els estils de vida serien conjunts de pautes d'acció i cosmovisions que dins els processos materials i simbòlics en els que es desenvolupa la vida d'un individu o grup, el caracteritzen per maneres diferencials de viure. La seva utilitat rau no només en que aquesta manera d'entendre'ls ens obliga a l'anàlisi conjunta de les pràctiques, els discursos i les seves interaccions, sinó també que ens permet explorar un nivell

intermedi entre les vides de cada una de les persones i els petits grups, per un cantó, i l'estructura i dinàmica general de la societat, per l'altre (Megías et al., 2001). La seva anàlisi ens permet arribar a un punt interessant, ja que "en definitiva, podem considerar els estils de vida com la dimensió empíricament observable d'una realitat més important, però sovint invisible: les identitats culturals dels adolescents i dels joves". (Feixa, 2002: 343). Una part fonamental dels estils de vida juvenil es desenvolupen en l'àmbit del lleure (v., entre altres, Comas et al., 2003). El lleure sembla que ocupa una part molt important de la vida dels joves de la nostra societat, i s'associa a la construcció de la pròpia identitat, identitat que es configura, fonamentalment, a través l'edat i el gènere; és en aquest sentit, que molts estils de vida es desenvolupen entorn del lleure i en interacció amb aquells models culturals hegemònics que esmentàvem abans". (Romaní, 2004)

En consecuencia, el ámbito del tiempo libre aparece en la sociedad catalana/española/europea actual como un espacio central en el que se desarrollan los procesos de construcción de las identidades adolescentes y juveniles.¹¹⁶ Los tiempos y espacios que estos dedican al ocio resultan sustanciales para interpretar los procesos:

“Les activitats del lleure s'acostumen a concentrar al cap de setmana, que per alguns pot començar el dijous a la nit, però això no vol dir que, depenent dels horaris d'estudis i feina, no es facin activitats d'aquest tipus també durant la setmana. Destaca la similitud de les formes d'oci: (...) van a bars o discos on, e més de ballar, intentar lligar, etc. consumeixen alcohol o altres drogues i, en alguns casos, aliments preparats (bocates, pizzes, chuches...). Veuen TV, juguen amb l'ordinador, descansen (molts acostumen a dormir fins molt tard, després d'haver passat tota la nit/matinada “de marxa”); alguns surten amb amics o amb la família, passegen, o escolten música, força noies van “de compres”. Pocs fan esports (gimnàs, bicicleta, nedar...) o alguna activitat cultural; la que més, anar al cinema. Molt pocs llegeixen o afirmen alguna militància (política/ religiosa/ voluntariat). Més van a la platja i menys d'excursió a la muntanya, encara que

¹¹⁶ Una de las referencias que permiten dar cuenta de la importancia que actualmente han adquirido estos espacios en Cataluña, lo constituyen los *Espais Joves Interculturals (EJI)*, iniciativa de la Generalitat de Catalunya basada en proyectos de participación intercultural para jóvenes. Entre sus objetivos figuran: “donar suport a la promoció de polítiques que fomentin la convivència i l'intercanvi cultural entre joves de col·lectius autòctons i immigrants”. La intenció de los mencionados espacios es darle una continuidad a los intercambios y experiencias entre estos jóvenes en sus puntos habituales de encuentro, potenciando las redes de participación social en diferentes ámbitos del “lleure”: deporte, actividades artísticas y culturales, animación intercultural y educación no-formal. (Fuente: *Papers de Joventut*, Nro. 92, época III, noviembre de 2006, pp. 9)

això te una variació estacional. **El gruix del lleure es relaciona de manera molt directa amb el consum**¹¹⁷: de música, d'imatges televisives, de roba i altres aditaments per a donar una determinada imatge, de vehicles, de diferents tipus de drogues (alcohol, tabac, porros i, en menor mesura, cocaïna i drogues de síntesi) i alguns aliments, mentre que el cap de setmana és un moment de intensificació de les relacions socials, entre les que destaquen les pràctiques sexuals. El professor de secundària parla de “la esclavitud del consumismo,” un esclavatge que afectaria, segons ell, tots els quatre tipus de joves que identifica: els “de barri” (classe mitja-baixa o baixa), “del centre” (classe mitja o mitja-alta), “alternatius” (classe mitja i mitja-alta que defensen alguna ideologia no majoritària, p. ex. ecologistes, okupes, etc.) i “immigrants” (generalment equatorians, colombians, i marroquins)”. (Romaní, 2004) (El destacado es mío)

Podría decirse que, al igual que los adolescentes y jóvenes autóctonos, la significación del tiempo libre es vivida como un momento de espontaneidad y libertad por parte de los adolescentes y jóvenes, hijos e hijas de familias migrantes senegalesas en Cataluña, en contraposición a los estreñimientos y los límites impuestos por sus padres; todo lo cual hace que este ámbito resulte especialmente adecuado “com a "locus" del tempteig i l'experimentació en diferents sentits”. (Romaní, 2004)

En este sentido, vale destacar que como parte de la cultura juvenil de Cataluña sobresalen el consumo de alcohol y las salidas nocturnas. Y que estos elementos pueden llegar a entrar en antagonismo con algunos de los valores, normas y tradiciones de la cultura de origen de los padres migrantes, en este caso musulmanes,

Los jóvenes senegaleses rescatan la posibilidad de gozar de cierta invisibilidad intracolectivo, traducida en una mayor libertad de acción que está dada por la capacidad de evadirse de los agentes de control social y religioso, en este caso sus padres.

Otro de los elementos que apareció en el trabajo de campo, relacionado con el ámbito del tiempo libre y el uso de los espacios públicos, es el de la visión de los autóctonos alrededor de determinados comportamientos y conductas de los niños y sus padres. Me refiero a cierto “extrañamiento” de lo “exótico”, de lo diferente en cuanto a prácticas, hábitos y costumbres de los senegambianos en su dimensión de vecinos del barrio, tal como abordaremos en el punto siguiente.

¹¹⁷ Casas (ob. cit.: 43) coincide con este análisis alrededor de los adolescentes y los jóvenes, cuando destaca “el pes que exerceixen l'oci i el consum en les construccions identitàries”.

Sucede algo parecido con la percepción que tienen los miembros de las familias senegalesas al respecto. Por mencionar un ejemplo: muchos padres de familias migrantes senegalesas entrevistados en esta investigación opinaron que aquí, en esta sociedad, los padres autóctonos “sobrepotejan” a sus hijos, con la consecuencia de que luego, cuando son más grandes, estos no saben qué hacer con sus vidas, tienen fobias y miedos de largarse a vivir, independizarse; y “estiran” la adolescencia, retrasando la madurez.

“Aquí protegemos mucho a los chicos. Pero los senegambianos, a los 7 u 8 años ya van solos por la calle, son más autónomos. Quiero decir, hacen cosas que los chicos de su misma edad (de aquí) no hacen; como que son más despabilados... Y esto choca mucho a la gente, es un tema de crítica: “Mira, Montse. Estos chicos que van solos, que siempre andan solos por ahí. Que van y vuelven de la escuela solos...”. Este es un tema que sorprende [a los autóctonos]: que a partir de determinada edad, los chicos [senegambianos] van muy sueltos. Juegan más en la calle y utilizan más los espacios públicos que los niños autóctonos, que, no sé, quizás están encerrados en su casa viendo la tele o jugando con la playstation o el ordenador. A veces se critican cosas pero no se contrastan... Claro, aquí no se tiene en cuenta tampoco, estos niños en qué tipo de casas viven, las dimensiones pequeñas de las viviendas, la cantidad de personas que las habitan, etc.... es decir, se hace una lectura de lo que tú ves pero no se analiza porqué...”. (A1)

A lo anterior, es preciso sumarle el hecho de que los padres senegaleses les otorgan a sus hijos e hijas, tanto en origen como en destino, responsabilidades a una edad más temprana en comparación con la mayoría de los niños catalanes; y, por lo tanto, aquellos adquieren un grado mayor de autonomía, aunque relativo en cuanto a independencia. Para ello se los prepara en términos de socialización-educación. Del mismo modo, hay que tener en cuenta que muchos de ellos, tal el caso de aquellos que son “devueltos” a Senegal para estudiar y regresan luego, a los 16, se insertan directamente en el mercado laboral; es decir, van directamente a trabajar para aportar al sostenimiento y a la diversificación familiar. En consecuencia, se trata de procesos muy diferentes, donde la variable clase social, en este caso, enfatizando en la dimensión migratoria, es determinante: mientras que a buena parte de los autóctonos los padres los mantienen hasta que se independicen, les pagan los estudios post-obligatorios, etc., una alta

proporción de los hijos e hijas de familias inmigrantes, al finalizar la ESO (o abandonando a medio camino), deben trabajar.

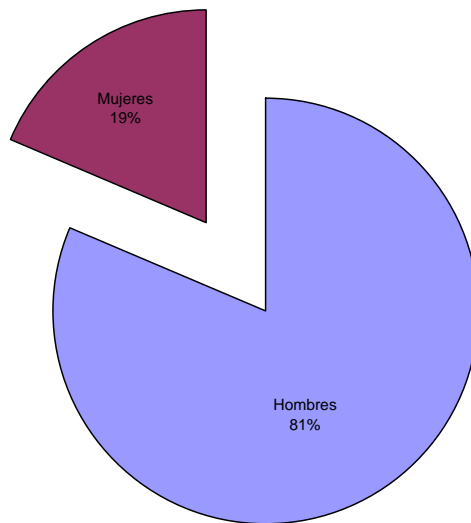
7. Género y castas.

Dentro de las particularidades del proceso migratorio senegalés, la variable género es una de las que le impregna mayor especificidad. Recordemos que el modelo tradicional de emigración se basa en un predominio masculino, y que, dependiendo de la etnia y la casta de pertenencia, se desarrollan las estrategias de reagrupación familiar.

La estructura social senegalesa se caracteriza por tener gran cantidad de matrimonios endogámicos. Generalmente, las esposas que componen las familias senegalesas residentes en Cataluña provienen del país de origen. Como consecuencia de ello, entre los madinka, los saraxolé, los pël y los joola se encuentra el mayor número de casamientos vinculados al mismo grupo social (Anna Farjas i Bonet, 2002). Asimismo, es entre los *làkk kat* (mandinka, soninké, joola, bambara, etc.) que encontramos las tasas de natalidad más elevadas de la población senegambiana.

La prevalencia de los hombres como actores principales del proceso migratorio senegalés se corresponde con los datos: en 2006, el porcentaje de hombres senegaleses empadronados en Cataluña respecto a la población total senegalesa era de 81,4%; mientras que las mujeres representaban sólo el 18,6%. (Fuente: INE; Secretaria per a la Immigració, Generalitat de Catalunya).

Distribución de senegaleses empadronados en Cataluña por sexo (2006)



Fuente: INE; Secretaria per a la Immigració, Generalitat de Catalunya

La instalación de las esposas de los migrantes tiene por finalidad principal reunirse con sus esposos, quienes emigraron con anterioridad. Por lo tanto, a simple vista, la migración de esposas senegalesas no consiste en una lógica primaria de integración en el mercado de trabajo de la sociedad de acogida; por el contrario, el objetivo fundamental es gestionar la unidad doméstica familiar con el esposo, además de acompañarlo en su “duelo migratorio”. En tal sentido, este y otros estudios revelan que la mayoría de las esposas de los migrantes senegaleses, tanto las *làkk kat* como las *wolof*, han llegado a Cataluña mediante la reagrupación familiar y, en menor medida, a través de un contrato de trabajo¹¹⁸ (Sow, 2004b). Como consecuencia de ello y tal como se describió anteriormente, es posible detectar un progresivo incremento en la presencia de mujeres senegalesas, algunas de las cuales –aunque muy minoritariamente- han arribado incluso por medio de “cayucos”.

Como hemos analizado, el papel de la mujer en el proceso de socialización/educación de sus hijos, tanto en origen como en destino, es sustancial desde todo punto de vista. En tal sentido, vale recordar que para la sociedad senegalesa si un niño está mal educado la culpa recaerá en su madre, valorándose en ese caso que no lo preparó bien

¹¹⁸ Vale recordar aquí que la reagrupación familiar otorga derechos de residencia a la esposa y a los hijos del que reagrupa, pero restringe la libertad de trabajo. Por lo tanto, la posibilidad de realización de los mismos se limita al ámbito de la economía sumergida.

para que llegara en condiciones de asumir responsabilidades y sabiéndose comportar al momento en que queda bajo tutela exclusiva de su padre (tras el rito de iniciación).

Pero quizás sea más determinante aún el rol de la madre en el contexto de la sociedad de acogida, en el que, excluyendo al padre, faltan los demás actores, miembros de la familia extensa, que participan de una u otra manera, cada uno con su rol definido, en la socialización y educación de los niños. Desde esta perspectiva, entonces, las mujeres senegalesas que llegan a Cataluña por medio de la reagrupación familiar realizada por el marido, asumen una carga de responsabilidad mayor que los hombres en el proceso de socialización de sus hijos. Además de los factores expuestos más arriba, debido a que, no siempre, pero frecuentemente, el hombre está ausente del recinto de la unidad doméstica familiar porque se encuentra trabajando y regresa tarde al hogar. Por lo tanto, es la mujer la que controla la dinámica del mismo; la que pasa más tiempo con sus hijos; la que les está encima para que hagan la tarea de la escuela, etc. Claro, en esto, y exceptuando la estructura familiar, no es muy distinto a lo que era su realidad en Senegal. Lo que cambia, lo que marca la diferencia es el contexto, el mundo exterior y sus interacciones sociales, incluyendo las relaciones con la escuela:

“Por ejemplo, a mi me cuesta enseñarle a mi hija mi lengua en el entorno donde vive (ya sabe algunas cosas, pero lo tengo muy difícil). Porque si solamente practica la lengua conmigo –y yo soy muy inestable, casi nunca estoy en la casa- pues lo veo difícil. En cambio, la mujer, tiene otro papel: no sólo porque es la lengua materna y se transmite de manera más directa, sino, sobre todo, porque están permanentemente en la casa, en contacto con ella. Y también... pues, el afecto y el trabajo doméstico, porque las mujeres africanas conocen este tipo, están acostumbradas a hacerlo desde pequeñas, que aprenden a cómo llevar una niña, a ayudar en la casa y todo eso. Pienso que, de algún modo, las mujeres se adaptan mucho más a la sociedad y a sus condiciones (depende del marido que tengan, eso sí). Es que las mujeres tienen una forma de actuar muy diferente a la de los hombres: son mucho más pausadas, tienen más capacidad de aguantar las cosas”. (Pa)

“Ellas se mueven mucho en grupo, están siempre juntas, se ayudan mucho entre ellas, y te dejan entrar si eres mujer y reconocen tu amistad. El círculo de mujeres tiene una potencialidad bestial. Son ellas las que llevan la iniciativa de muchas cosas... A veces, muchos autóctonos intuyen que ellas no se integran, como van siempre juntas, en grupo... pero, al menos las que nosotros conocemos, por ejemplo, a las fiestas siempre

han venido. Quiero decir, se adaptan de acuerdo a sus formas y maneras: si la cena no les apetece o si se tienen que ir a la casa a hacerle la cena a su marido, luego vuelven... ellas vienen, y vienen con los hijos. Yo no encuentro que sea un colectivo que no intente estar e integrarse. Siempre adaptándose a su forma. Y su forma de estar es dentro del colectivo, con sus pares.¹¹⁹ Y esto a veces se confunde con auto-exclusión o auto-marginación”. (Un)

“¡Estas mujeres tienen un optimismo innato que es increíble! La energía de estas mujeres me fascina...”. (Na)

En cuanto al valor, la importancia que le asignan a la educación de sus hijos en la sociedad de acogida, ya hemos analizado la manera en que está influenciado por su carencia o grado de escolarización en el país de origen. Es por eso que en este tema, la variable de género adquiere mayor relevancia: las madres senegalesas harán lo que sea necesario para que, sobre todo sus hijas, tengan la posibilidad de estudiar:

“Las madres se mueven por las hijas y los hijos. Son su motor para aprender. Quieren saber los deberes que tienen, lo que estudian sus hijos para ayudarles, cuando les piden algo que puedan contestarles, que si les piden papeles o algo en la escuela puedan saber qué es lo que deben llevar... así, como todos los demás niños de la escuela. Son las mujeres las que van a la escuela y se ocupan de sus hijos. Los hombres, prácticamente, no se acercan a la escuela. Todo lo que es familia, hijos, todo esto casi absolutamente lo llevan las mujeres”. (Al)

Ya apuntado anteriormente, en general los maridos se concentran en el trabajo:

“Por virtud del matrimonio, aún en tierras de inmigración, donde las tareas están más compartidas, el hombre debe ser el «aprovisionador de recursos»: por lo tanto en la mayor parte de las familias de inmigrantes el hombre continúa asegurando la manutención cotidiana que permite a la familia satisfacer sus necesidades alimenticias y materiales. Entonces, entre los inmigrantes senegaleses y gambianos en Cataluña, mientras que la mujer no trabaja, es el esposo el que la mantiene, al mismo tiempo que sostiene económicamente a sus hijos y a toda la familia, extendida o no. Por lo tanto,

¹¹⁹ Con sus “pares” mujeres pertenecientes a la misma etnia y, la mayor de las veces, también a su propia familia extensa. Como parte de sus interacciones socioculturales, resignificadas en la sociedad de acogida, y dependiendo de cada contexto, estas mujeres mantienen relaciones familiares, entre sí, en el espacio del barrio, localidad o ciudad, e incluso dentro del espacio migratorio senegalés europeo más próximo (Francia e Italia). Vale señalar al respecto que, en muchos casos y como parte de la organización del parentesco y del entramado de alianzas matrimoniales, estas mujeres tienen cerca, además de sus maridos e hijos, a varios de sus parientes.

para estas esposas que «deben educar y ocuparse» de sus hijos, resulta evidente que la migración no es conciliable con una profesión asalariada. Así, en el entorno de inmigración donde viven estas mujeres, el trabajo doméstico se ha convertido, de hecho, en una realidad híbrida, porque revela a la vez las múltiples esferas, de lo sociocultural y de la economía. La cocina, la ropa, el cuidado de sus hijos, del mismo modo que la gestión de los recursos del grupo familiar son las principales actividades domésticas de estas mujeres”. (Sow, 2004b: 75-76)

Sin embargo, las transformaciones en el mercado laboral (precariedad, temporalidad, etc.) han provocado que algunos nichos de trabajo vayan siendo ocupados, cada vez en mayor medida, por las mujeres. Lo anterior se manifiesta fundamentalmente en el trabajo doméstico (limpieza de casas, cuidado de ancianos, etc.), generalmente desarrollado en el ámbito de la economía sumergida. Una de las consecuencias de esta situación son los cambios que se generan en términos de roles dentro de la pareja en el seno de la unidad doméstica familiar. En este sentido, en algunas ocasiones se produce una re-adaptación o “re-socialización” de los maridos-padres en el contexto de la sociedad de acogida que supone lo siguiente: si no trabajan y su mujer sí, deben realizar tareas propias del mantenimiento cotidiano de la unidad doméstica familiar, como ir a buscar a los niños a la escuela¹²⁰. Además de las consecuencia “colaterales” que conlleva la realidad referida en el sentido de la reasignación de competencias en materia de autoridad. Concretamente los padres, en el caso de ser sostenidos económicamente por sus mujeres, sienten que van cediendo su autoridad “natural”.

En cualquier caso, es importante subrayar que la progresiva inserción profesional en el mercado laboral de de las esposas de los migrantes senegaleses, sobre todo de las *lák* *kat*, afecta actualmente a una pequeña proporción de las mismas. La mayoría se

¹²⁰ “Los esposos senegaleses emplean su «tiempo libre» del trabajo en las actividades del hogar (en *mandinka*: *lío lung* o *mbéděfuñola*; en *wolof*: *běssu nopalukay*). En efecto, los fines de semana y los días de fiesta son ocasiones en que el marido colabora en las tareas de mantenimiento del hogar. Para los maridos el *lío lung* constituye el momento de las prácticas domiciliarias: ellos dan una mano a sus esposas en ciertos trabajos del hogar (...) Es también durante el *lío lung* que se desarrollan los contactos sociales con los vecinos, se recibe a los amigos y se visita a los más próximos. De la misma forma, el *lío lung* representa un tiempo de formación personal por excelencia, de desarrollo de actividades desinteresadas en el seno de la unidad familiar, de los trabajos de prestigio para el esposo. Algunos esposos se permiten aún el lujo de hacer el *togantu* (cocinar por diversión), limpiar los lavabos y hacer las gestiones y las compras semanales. El tiempo personal, el *lólung* es para el marido también un tiempo para compartir parcialmente con la familia y el hogar. Éste último es un lugar importante, ya que constituye como un refugio para el esposo, lugar donde intenta superar la angustia, el estrés y las sobrecargas acumuladas durante el tiempo dedicado al empleo remunerado. Este tiempo lo dedica también a escuchar música, ver vídeos o piezas de teatro enviados por un pariente o por una persona próxima desde el país de origen”. (Sow, 2004b: 83)

desenvuelve según los patrones, los métodos y el esquema sociocultural tradicional de origen: «el trabajo a domicilio» y su rol de “madres guardianas del hogar, de los hijos y del patrimonio material de la familia” (Sow, 2004b: 85). En este sentido, si bien los valores y las costumbres dominantes en la sociedad de acogida influyen de manera cada vez más acentuada en el comportamiento de estas jóvenes esposas, todavía no ha podido reemplazar la idea de su protagonismo absoluto en cuanto a dedicación a la familia en el seno de la unidad doméstica:

“La maternidad es glorificada más que nunca por estas jóvenes mujeres esposas, y la educación de los niños (sobre todo si son de sexo femenino) conlleva aún la marca de la madre generadora y protectora. La vocación doméstica primaria de las jóvenes esposas es aún visible, a pesar de su integración en una lógica profesional totalmente novedosa y en un lento proceso de «autoemancipación» a la occidental. Así, la integración en términos de adaptación a gran velocidad al modelo social del país de instalación (donde la mujer reivindica el derecho a trabajar casi obligatoriamente al mismo nivel que el hombre) parece ir en paralelo con el mantenimiento de las prácticas que hacen referencia al país de origen. Aunque esta integración pueda significar un éxito social, compromete a las jóvenes esposas al mantenimiento de una mayoría de mujeres en el hogar”. (Sow, 2004b: 85-86)

Retomando la diada desigualdad/diferencia pero a nivel intracolectivo, y aplicando la variable de género, es posible plantear que en términos educativos/formativos los hombres tienen más oportunidades que las mujeres. Por ejemplo, los niños tienen más oferta de cosas, más facilidades para hacer un ciclo formativo de mecánica, para enumerar sólo alguno de ellos. En opinión de **AI**, *“el mercado educativo no contempla la posibilidad de las niñas, sobre todo aquellas de cultura islámica. Pienso que habría que hacer una especie de discriminación positiva en algún momento a favor de las mujeres para brindarles más posibilidades porque actualmente no las hay. Entre las familias islámicas, mi experiencia es que cuánto más alto el nivel de formación de los padres, más tendencia tienen a que sus hijas continúen con los estudios post-obligatorios. Esto también pasa bastante con los autóctonos: miras un poquito la formación de los padres y entiendes... aunque tampoco siempre, depende también de cada persona”*. (**AI**)

Sin embargo, al momento de abordar y comparar el rendimiento escolar de niños y niñas, el resultado es el opuesto; y a nivel cultural-educativo-formativo, las chicas senegambianas progresan, en general, más que los chicos:

“Sobre todo en este colectivo, aunque no sólo en este, se ve cómo, al final, las chicas están cada vez mejor, tienen más recursos que los chicos, salen más adelante que ellos en una formación general. Las chicas tienen más habilidades sociales que los chicos. Los chicos, cuanto más pronto, quieren dejar los estudios, quieren un trabajo más físico, tienen más expectativas de cobrar un dinero, pero menos perspectivas de futuro... A las chicas tal vez les cuesta más, porque tienen que vencer ciertas dificultades a nivel familiar, de prejuicios, costumbres, etc., pero eso las va empoderando, van adquiriendo más recursos...”. (Un)

Un tema que no puede ser pasado por alto cuando se analizan los procesos de socialización del colectivo estudiado, poniendo el énfasis en la variable de género, es el referido a la Mutilación Genital Femenina (MGF).¹²¹ Un señala que a casi todas las niñas senegambianas de Girona les han practicado la ablación: *“las llevaron al África de pequeñas y allí se lo hicieron. Aquí, en Banyoles y Figueres, había mujeres que lo hacían también”*. Pero reconoce que actualmente esto está más controlado, incluyendo en su control a las fuerzas de seguridad del Estado y Autonómicas.

“Es que allí, en Senegambia, la presión y el control social y familiar es muy fuerte para realizar esta práctica, sobre todo de parte de las abuelas, para que las niñas de aquí no sean distintas a las de allí. Las madres de aquí no lo ven mal ni horroroso, pero tampoco lo ven igual que sus madres (las abuelas). Pero éstas son la autoridad, y si van allí, para no romper, para no cuestionarlas, se someten. Aquí ha habido algún caso, que alguna niña senegambiana lo ha comentado en la escuela, y desde la escuela, desde las maestras, hay todo un protocolo con sanidad y justicia bastante orientador, en el cual llegado el caso, si se sospecha que pueden abandonar el país para realizar la práctica, los Mossos d’ Escuadra retiran los pasaportes de los padres y las niñas para que no se puedan ir. Lo mismo que las revisiones médicas que se hacen antes de ir y al regresar, para comprobar si hubo algún tipo de mutilación”. (Un)

En opinión de Un, las mujeres senegambianas se han ido dando cuenta de que se trata de una práctica que “no está suficientemente bien”. Uno de los factores que

¹²¹ Del mismo modo que cuando se aborda la situación de la mujer en España, y dentro de ella, de Cataluña, no puede ser pasado por alto el problema –la barbarie- de los asesinatos por violencia machista.

seguramente ha ejercido mayor influencia en este cambio es el hecho de que en la situación de migración, al no estar presentes físicamente los ancianos en la sociedad receptora, que constituyen la autoridad familiar, moral, sociocultural y religiosa, el control social no tiene tanta efectividad inmediata, real y concreta sobre los miembros del colectivo. En este caso, respecto al mantenimiento de determinadas prácticas, comportamientos, actitudes y conductas de origen. De modo que, así como ciertas prácticas “de riesgo” para estas niñas se van modificando y dejando de lado, en el desarrollo de sus procesos de socialización dentro del contexto de la sociedad de acogida van apareciendo otras conductas de riesgo, otros comportamientos no saludables, propios de esta sociedad. Entre ellos, pueden mencionarse aquellos “peligros” que sus padres vinculan con la adolescencia, el miedo que confiesan tener en esta sociedad “desconocida”, y que en consecuencia, perciben y valoran de manera más “riesgosa” que la MGF, siempre de acuerdo con sus parámetros socioculturales de origen.¹²²

Un último aspecto a mencionar en este apartado es el referido a la estructura de castas existente en la sociedad senegalesa, en términos de continuidades y rupturas en la sociedad de destino. A manera de explicación, y dado su carácter descriptivo y clarificador, resulta pertinente transcribir el testimonio de uno de los migrantes senegaleses entrevistados:

“Yo creo que la gente que emigra, cuando se va, se lo lleva todo. Cuando hay gente que está asentada, y hay muchos senegaleses, reproducen TODO. Cuando hay muy pocos no, no se nota, no se sabe, no importa, ni nada... Yo lo estoy diciendo por la experiencia que tenemos en Terrassa. Yo, hasta hace poco, en Terrassa no sabía quién era éste, quién era el otro... aunque, realmente, en la mentalidad de la juventud de hoy esto va cambiando mucho. Pero una cosa es el cambio de mentalidad de una persona joven y otra cosa es la influencia que tiene a su alrededor. Es decir, dos personas jóvenes que se conocen aquí y quieren casarse, sucede muchas veces, los familiares tienen mucho que ver en que el casamiento se lleve a cabo bien o se lleve a cabo mal. La mentalidad de la juventud, hoy en día, pasan de todo esto, pero la gente que hay

¹²² Por ejemplo, uno de los elementos que siguen considerando “sagrados”, y que les genera preocupación al detectar las diferencias en cuanto a conductas de los jóvenes en la sociedad de acogida, es el de intentar garantizar que sus hijas lleguen vírgenes al matrimonio, lo cual se interpreta como un “honor” frente a la propia familia y a la del futuro esposo. En función de esto último también es que hay que entender el recelo por parte de los padres a que sus hijas adolescentes salgan de “fiesta” a la noche, o su temor a que frecuenten determinadas amistades, sobre todo de chicos. En tal sentido, la responsabilidad sobre la hija recae siempre en la madre.

alrededor, la gente que hay detrás... muchas veces tienen mucho que ver. Estando aquí se reduce el “control social”, pero no al cien por cien. Se reduce, pero es que muchas veces... el respeto a los padres y tal... mucha gente, hay ciertas cosas, que aunque quisieran hacerla no pueden [podrían]... aunque en la realidad, esto está cambiando bastante. Existe [el control social], sigue existiendo, pero está cambiando mucho. Porque la mayoría de la gente, ahora, ni te preguntan; ni saben; ni le importa... a lo mejor lo sabrán cuando estén casados, tengan hijos y tengan no sé qué; y luego, se encuentran con la sorpresa de que van a Senegal y te encuentras dos familiares del esposo o de la esposa, y por la manera de hacer las cosas de que forman parte de alguna casta... pero en la realidad, hay gente que se conocen, que tienen relaciones, y nadie sabe ni lo que es uno ni lo que es otro. Ni conocen los familiares de allá, ni nada. Pero depende, también, mucho, de dónde vienen, qué familiares tienen atrás y tal... Si tienen unos padres muy jóvenes, pues nada, a lo mejor cambia un poco la cosa. Pero si vienen de una familia grande, donde hay muchas personas mayores atrás, es un poco más difícil. Yo siempre digo que los senegaleses, vayan donde vayan, cuando llegan, es una cosa; pero, al final, cuando están asentados, se traen todo: lo bueno, lo malo, todo se lo traen también. Nosotros en Terrassa ahora nos estamos encontrando con cosas que, yo, después de 15 años en España nunca había visto. ¿Por qué? Porque no habían tantos senegaleses. Pero ahora, como hay tantos, pues vemos de todo. Aquello que dices: “vale, pues ya la gente se trae de todo...”. Ahora tenemos el propio Senegal aquí, un “little Senegal” en Terrassa”. (Ab)

Más allá del testimonio anterior, y si bien es cierto, tal como venimos analizando, que la situación migratoria genera cambios en determinadas pautas de origen, la realidad es que en la sociedad senegalesa, independientemente del grupo étnico que se trate, el matrimonio no incumbe solamente a dos personas, ni por lo tanto, se reduce a ellas, sino que abarca y compete a las familias de ambos. En este sentido, frecuentemente esas familias poseen algún grado de parentesco ya que resulta un elemento esencial el conocimiento y el entendimiento futuro entre ambas; pero difícilmente puedan pertenecer a castas diferentes.

8. Socialización y conciudadanía intercultural.

“En les nostres societats benestants s’ha perdut aquell nivell primari de l’hospitalitat que es fonamentava en la reciprocitat”. (Carbonell, 2006: 30)

En base a la observación participante realizada como parte del trabajo de campo, al igual que lo que se desprende de los testimonios recogidos en las entrevistas, tanto de senegaleses en torno a cómo son percibidos por los autóctonos, como de estos respecto a los senegaleses, no se ha detectado una actitud de rechazo contra ellos, como sí sucede con los “moros” entre buena parte de la población autóctona. Lo que se da más bien respecto a los senegambianos en general –en palabras de **Un-** es *“una indiferencia que tampoco es buena... Se los respeta pero, en general, no hay una actitud de parte de los autóctonos de mezclarse, de hablar con ellos. Se ve como una distancia: distancia personal, de manera de hacer... lo normal es que cueste asumirlo y convivir con ello”*.

(Un)

En relación a esto último, es importante remarcar que para los catalanes, entre la población inmigrada a Cataluña, variada y heterogénea como en ninguna otra región de España, los inmigrantes senegambianos son uno de los colectivos que más responden al prototipo de “inmigrante que espera”, o, en otras palabras, al “deber ser inmigrante en Cataluña”: inmigrante trabajador, dócil, que no genera demasiados problemas, que no es conflictivo, que “él está en su lugar y yo en el mío”, que cumple su función (¿que es obediente?) pero que no representan ningún peligro ya que no tiene demasiadas ambiciones:

“Les cuesta más coger el “ascensor social” que a otros colectivos de inmigrantes. Se ven como que nunca van a ascender y no generan mucha competencia; algunas veces sí, por el tema de la familia numerosa, alguna competencia hay por el tema de becas y las ayudas para familias, pero tampoco es un tipo de colectivo que vaya mucho detrás del dinero, sino que busca lo necesario para vivir y se contenta bastante. Son personas que sí, que para sus hijos buscan todo lo mejor, pero que también se contienen... Están asentados, razonablemente bien, no tienen muchas aspiraciones y se encuentran bien con otros (autóctonos, otros colectivos de inmigrantes). Y se quedan aquí, en el barrio, no marchan: como máximo pueden cambiar de piso, por uno más grande”. **(A1)**

En esta dirección, el “buen vecino” sería un vecino “inexistente”, aquel que casi no se deja ver. Y del lado opuesto, el “mal vecino” es el que invade la intimidad del otro, que se hace ver, que se hace escuchar, que se desborda. En el estudio citado de San Román (2004: 89) aparecía como algo “excepcional” la existencia de “tensiones y conflictos

entre estos senegambianos y la población autóctona del vecindario. Sin embargo (...) sí pueden ser distantes o incluso inexistentes”.

Por otra parte, al focalizar en determinadas prácticas como reunirse en la calle con “otros como nosotros” (Leach, 1970), que visibilizan una diferencia “no legítima”, el conflicto se expresa en lo sociocultural dando lugar a formas de rechazo. Dichos conflictos ponen de relieve, por un lado, la vigencia de cierta lógica territorial urbana, que dota o exime a los habitantes y/o practicantes de la ciudad o pueblo del derecho a apropiarse del espacio público. Y, por otro lado, reflejan patrones o conductas de normalidad/anormalidad entre los autóctonos que pueden llegar a diferir de la de los “otros”. En este sentido, lo que suele percibirse, ya referido con anterioridad, es una suerte de “extrañamiento” de parte de ciertos autóctonos residentes en pueblos de Cataluña cuando, por ejemplo, en los espacios públicos, las plazas o las calles van juntos en grandes grupos madres y niños. Algo normal para ellos, que crea rechazo porque aquí lo normal es que vaya la madre con un niño... como mucho:

“Ellos van en grupo, crean más barullo, se mueven mucho... y esto genera cierto rechazo. A veces también lo del olor y el tema de la limpieza: comentarios de gente que comparte la escalera, el olor fuerte de la comida (los tipos de guisos que hacen, que huelen muy fuerte), la forma como tienen la casa, a este nivel a veces choca...”. (Al)

En este punto resulta interesante abordar un elemento central que abarca todos los ámbitos de la vida social humana de los senegaleses, el cual he podido identificar como mecanismo estructural, como parte de su estilo de vida, en trabajos anteriores (véase Goldberg, 2007; 2006; 2004). Atraviesa la estructura de castas y las jerarquías religiosas existentes, impregnando desde las interacciones socioculturales en origen, pasando por la organización social del proceso migratorio senegalés, incluida su inserción en la sociedad de destino, hasta su papel en los procesos de socialización propios y de sus hijos en el seno de la misma. Me refiero a los lazos de solidaridad, cooperación y ayuda mutua, presentes de manera recurrente en las representaciones y prácticas de los sujetos de estudio para con sus compatriotas. (Ibid)

Esta clase de comportamientos entre los senegaleses, enmarcados -tal como he mencionado- en las redes familiares y sociales de apoyo que poseen se manifiestan también en el marco de las relaciones estrechas entre vecinos pertenecientes al mismo grupo étnico (en algunos casos, a la misma familia extensa) en el contexto local de destino. Según San Román (ob. cit.: 90), esto tiene su fundamento en “la necesidad de

estrechar la cooperación y los recursos de autoayuda en el endogrupo étnico frente a las adversidades que todos tienen que padecer, aumenta los niveles de relación, solidaridad e identidad”.¹²³

Del mismo modo, lo anterior amortigua, a su vez, las consecuencias de lo que Atxotegui (2000: 88) designa como “duelo migratorio”, especialmente cuando alguno de los miembros del grupo étnico o del colectivo atraviesa situaciones de necesidad o enfermedad. Esto último ha podido corroborarse a partir del trabajo solidario-asociativo-comunitario que vienen desarrollando ante determinadas situaciones aparecidas en algunos contextos fruto del fenómeno de los “cayucos”:

“En Terrassa tenemos, ahora mismo, un... no sé como llamarlo, si llamarlo un “problema” o llamarlo de otra manera... de lo que llaman “top manta”: la gente que se dedica a vender en la calle; es una realidad que tenemos. Tenemos muchísima gente que ha llegado últimamente en los cayucos y no tienen papeles, no tienen nada, no pueden trabajar. No pueden dedicarse a la venta ambulante en los mercadillos porque tampoco tienen papeles; porque para hacer eso se necesitan los papeles... y entonces se dedican a vender en la calle. Nosotros nos tuvimos que organizar para hacer una acogida, porque hay [hubo] gente que llegaban aquí y no conocían a nadie. Estaban en la calle. Gente que hemos recogido de la Estación del Norte [Estación de Autobuses del Norte]...”. (Ab)

Respecto a la percepción de los migrantes senegaleses sobre los valores citados, en confrontación con lo que ellos perciben constituyen los valores dominantes entre la población de la sociedad de acogida, encontramos la siguiente opinión:

“Si queda esto, sólo queda en África y en América Latina. En el occidente, queda poco, se ha perdido. La religión también: se practica más en África, sea cristiano o musulmán, que aquí. Por eso aprovechamos: si el niño coge un poco de esto, esta bien”. (Pa)

¹²³ “Mientras que en las sociedades ‘primitivas’ se dan ambas relaciones (la reciprocidad y la ayuda mutua), pues en ellas basan gran parte de su producción y reproducción, en las sociedades estratificadas los mecanismos de reciprocidad funcionan tanto a nivel horizontal como vertical, mientras que los mecanismos de ayuda mutua emergen en situaciones que aparecen frecuentemente como ‘marginales’”. (Menéndez, 1983: 74, citado en Goldberg, 2004)

8. 1. El consumo te consume: ¿Socializar y educar para qué?

“Es una sociedad que te ahoga... tu trabajo, la televisión es la sociedad, lo que comes es la sociedad, todo es la sociedad... ”. (Pa)

“Se ha perdido un poco lo que es enseñar a vivir. Te enseñan a comprar, te enseñan a consumir, pero no te enseñan a espabilarte y a vivir”. (Jo, catalán, 21 años)

Dentro del escenario de las sociedades europeas industriales post-segunda guerra mundial, en casi todas las ciudades o pueblos se repetían las imágenes de dos íconos de esa época: la escuela y la fábrica. La escuela, como institución central de una sociedad que giraba en torno a la producción de bienes, formadora de individuos productores de mercancías (en un principio y en mayor medida hombres, con la posterior y progresiva incorporación de mujeres).

Actualmente, la sociedad post-industrial descansa fundamentalmente en el sector servicios y en el consumo de viejos y nuevos bienes que se producen en otros países (en China como en ninguno). Paralelamente o como consecuencia de este cambio en los patrones de producción-acumulación capitalistas, se han dado modificaciones al interior de la diversidad sociocultural (no la diversidad social como elemento novedoso de esta sociedad), los cambios tecnológicos, las transformaciones en los modelos familiares y de relaciones sociales, etc. En este marco se sitúa la ya apuntada “crisis de la escuela”, de los valores que inculca, de los referentes de socialización/educación que transmite.

Al respecto, Carbonell (2006: 31) se pregunta si acaso es posible demandar a las instituciones educativas que afronten el reto de recuperar, incentivar y difundir actitudes y convicciones morales como las de la hospitalidad y la acogida, cuando las prácticas sociales contemporáneas dominantes consideran éstas cada vez más anacrónicas y obsoletas.

Por otra parte, apunta San Román (2004: 129) que los valores socioculturales de origen, compartidos por los senegaleses, que atraviesan castas y etnias, son aquellos del Islam, enfatizándose algunos más que otros y añadiéndose otros tantos. Son los valores referidos a las actitudes, comportamientos, formación de la personalidad en un sentido integral, que trascienden a los que se adquieren en la educación formal (por ejemplo, aquellos que se imparten en la escuela: “(...) el respeto y el bien-hacer en las relaciones de parentesco, el respeto hacia los mayores, el mantenimiento de relaciones pacíficas y corteses, el cumplimiento de las responsabilidades socialmente estipuladas para cada

categoría de sexo y edad, el dominio de uno mismo, el mantenimiento ecuánime de la autoridad para con quienes se consideran dependientes, el acatamiento de las disposiciones tomadas por quien tiene autoridad para hacerlo (padres, maridos, persona de edad, imanes, maestros y otros, cada uno en sus competencias), y la fe en las creencias del Islam”.

Siguiendo la perspectiva de análisis planteada y aplicándola a las dimensiones de los procesos de socialización/educación de los niños, podríamos inducir que algunos migrantes senegaleses (y también algunos autóctonos), padres y madres de hijos nacidos o traídos aquí, con algún grado -menor o mayor- de socialización y escolarización en esta sociedad, se pudieran llegar a preguntar: ¿Socializarse para ser un número en este sistema con valores dominantes como el de la competencia, el individualismo, el no respeto, la no solidaridad, cooperación ni ayuda mutua? ¿Educación para trabajar y consumir, o también educación para la ciudadanía, para la convivencia, para compartir, para ser personas de bien?

“El niño debe saber sus valores. Una persona, cuando pierde sus valores, pierde todo. Y ahora estamos en este mundo [el mundo es así]: estamos perdiendo los valores. Y pensamos que es así la vida; y no es así. Si no hacemos nada, nosotros, padres, al final se va a quedar mal. Por eso tenemos que hacer algo, no es para perjudicar al niño o no: es para no perder algunos valores. Porque nadie quiere que su hijo va [vaya] por ahí haciendo cosas por la calle, robando o haciendo no se qué. Y como va aquí la vida, que es todo tan caro, no lo puede sentir [los valores]. El niño quiere esto y tú tienes que comprarlo por fuerza. Va al cole, ve cosas, y tú no le compras y se rebela. Y si se rebela, esto lo empuja a irse [escaparse de casa]; y cuando se va es peor. Y cuando intentas hacer algo, ellos [las autoridades de la escuela/colegio] piensan que tú los maltratas... ¡no es maltrato! Hay que aprender a vivir, a luchar sólo. No es algo cómo, que en la vida todo lo puedes tener a mano Hay que luchar, hay que esperar, tener paciencia con todo. Y todo llega a su tiempo... pero si no sabe pensar, cree que esto debe tenerlo: play [station], moto... si tú no lo tienes, si no estás bien económicamente, es malo para ti. Y el niño no lo entiende. Por eso, para no llegar en [a] este estado, lo llevamos ahí [al pueblo en Senegal]. Y él va a saber que hay vida y vida. Va a comprender. Va entender esta vida y entender esta [otra]. Así lo puede guiar para coger un buen camino... No sé, lo intentamos. Pero primero aquí [señalando la cabeza]: si pierde aquí, pierde todo”. (Pi)

“Creo que aquí se educa para el consumo: para tener el mejor coche, la mejor casa... se está educando para eso y creo que eso no nos lleva a ningún sitio. Todo el mundo nos quejamos de ciertas cosas pero mientras tanto seguimos educando a nuestros hijos con esos mismos valores: consumir, ser el mejor [competencia], que tenga el mejor coche, que tenga la última tecnología, que tenga lo último en pisos... Y el problema es que con los inmigrantes, en este caso africanos, también va entrando esto...”. (Ou)

“Lo que hacen los demás... Y lo que ella ve, y lo que quiere hacer, y que, quizás los padres, no tienen los medios... Y eso, para mí, es algo muy fuerte que marca, no solamente a los padres, o al padre que es ajeno a esa cultura, sino también marca a la hija. Es una exigencia brutal para el padre que viene de afuera, que cada vez tiene que dar más en plan afectos, en plan recursos, en plan cosas que ella ha visto y que quiere. Por eso, la única manera que yo veo de **resistencia** es inculcarle valores: intentar explicarle que las marcas tienen valor; un “Nike” no es una referencia; que se tiene que ir muy humilde... Yo pienso que esos valores los tiene que trabajar el padre, porque, sino, cada vez es más exigencia. Por ejemplo, yo le he dicho que a mí la televisión no me interesa: “yo te compro una tele ¿vale? es para ti, es para ver películas y dibujos algunas horas. Y a una hora tal te tienes que ir a dormir. Y no se pueden mirar dos películas, por ejemplo, el domingo, en el mismo día. Se tienen que variar las cosas: salir a caminar, hacer otras actividades, dibujar, escribir, ¿sabes?”. Son cosas básicas que hay que enseñar para que tu hija pueda tener, al menos, unos valores que vienen de ti. El problema es el entorno extenso más mediato, por fuera de la familia nuclear, que influye mucho, sobre todo en estas cosas que te he citado... Yo las veo y afectan a mi hija. A veces viene y me dice: “al hijo de tal le han comprado no sé qué, una moto...”; y yo le digo: “mira, quizás sus padres tengan mucho dinero, y lo puedan hacer. Yo, no lo tengo. Pero te voy a regalar una cosa que te puede gustar...” Yo, adonde voy, adonde viajo, trato de traerle cosas diferentes, regalos de distintas culturas, dibujos, cuentos... y le explicas de donde son, que significan y esas cosas. Y así **el padre va socializando a la hija y la hija al padre: es un proceso mutuo de socialización**; porque ella te socializa: viene de afuera y te cuenta las cosas; y tú tienes que también contar cosas. Pero sí, la influencia del medio es muy fuerte. Por eso, el conflicto lo tendrá, seguro, en su socialización y en su relación con los demás”. (Pa)

(El destacado es mío)

“Nosotros el tema religioso quedamos con mi mujer, acordamos, no tocarlo con los niños. En todo caso, ellas mismas después mirarán de escoger. En la educación sí que a veces hay “choques” en la forma de transmitir esos valores con mi mujer. Claro, ella ha nacido en una sociedad, esta, en la que hay unos determinados valores (aunque yo no los considere “valores”) y yo provengo de otra sociedad con valores totalmente diferentes... y sí que hay discusión, hay debate... porque lo que no puedo admitir es... te cojo un ejemplo muy sencillo: las fiestas de Navidad, reyes y tal. Para mí son fiestas de puro consumo y para ella no; son fiestas, no religiosas, pero que permite a un niño tener todos los regalos que desea, socializarse con los demás miembros de la familia y tal. Y sí que cada año tenemos discusiones sobre cuántos regalos tienen que tener las niñas y tal. Porque, para mí, “diez mil” regalos en un día... ¡es que el niño no los valora! No los valora. En cambio, antes de darle esos “diez mil”, dale cada mes uno y ya verás tú cómo reaccionará... El hecho de llevar a un menor a la tienda, al supermercado, a hacer compras... “y cómprame esto, y cómprame lo otro... y le compras”, y le estás incitando a entrar al mercado del consumo. Y yo no... yo he estado aquí, diría 8 años, y al Corte Inglés nunca he entrado ni para preguntar ni para comprar nada. La mayoría de cosas que he comprado ha sido siempre en mercadillos o, si es comida, en las tiendas pequeñas. Yo creo que mis hijas, llegará un momento que empezarán a analizar, y sacar sus propias conclusiones en el camino: “sí, no me dejan ir al supermercado a comprar tal cosa...”. Y en algunos momentos le puede cabrear, se puede enfadar por eso... pero de aquí a pocos años ya valorará el porqué: de no tener todas las cosas que tienen los demás, de no poder hacer todo lo que hacen los demás. Ahora mismo no lo pueden entender pero supongo que más adelante lo entenderán. Y este tema no se prepara desde hoy, no; si de aquí a 10 o 12 años no se empieza a argumentarle: “no, no se hace esto”, será demasiado tarde”. (Ou)

“Mi padre, desde pequeña, cuando me llevaba al parque con mis juguetes, siempre me decía: “si tienes un juguete y si los demás tienen otro juguete diferente, hay que compartir”. Quería que yo le deje mi juguete a otro niño y él me lo deje a mí. Y yo no quería (risas), porque ya sabes, “lo mío es mío y tal”. (Si, hija de senegaleses nacida en Cataluña, 14 años)

“La competencia está entrando con fuerza en el mundo de los inmigrantes, y acabará por dominar todo si no se hace nada. ¿Qué pasará? Que todo el mundo estará pensando en tener lo mismo que aquí [por la sociedad de destino] dejando los valores

*aparte. Lo bueno es que todavía se mantiene fuerte esta relación con la familia en origen: de seguir enviándoles dinero, de seguir teniendo a su cargo a la familia allí, manteniéndola y tal. Que se agradece mucho que no se pierda. Pero sí que, paralelamente a tu familia, ya es como que se va eliminando poco a poco; y si se elimina esto... ¿Cuánto tiempo se mantendrá este vínculo familiar también; de familia amplia [extensa] en África? Esa es la pregunta. Pero lo cierto es que en Senegal **nos estamos volviendo totalmente consumistas igual que aquí...**".¹²⁴ (Ka) (El destacado es mío)*

Por último, teniendo en cuenta la experiencia personal vivida, respecto a la educación de los hijos en términos de la posibilidad de elegir entre Senegal y Cataluña/España/Europa, uno de los entrevistados, padre de una hija "mixta", sostuvo:

"Hasta hace cinco años hubiera querido que mis hijas se eduquen aquí. Pero hoy, después de conocer esta sociedad, te confieso que me gustaría más que se educaran allá. Aquí se tiene de todo y no valoramos nada. Allí no tienen nada, entonces valoras lo mínimo. Cualquier libro que quieres aquí puedes tenerlo; cualquier información que quieres, puedes tenerla. Allí, un libro, para tenerlo, para leerlo, es muy difícil de conseguirlo. Algunos, para acceder a la información, lo tienen muy complicado. Vale, ahora, con las nuevas tecnologías que están entrando... Pero el sistema educativo es más amplio y más denso que aquí, en el sentido de que lo que nosotros [los senegaleses] aprendemos de Senegal, África, de Europa, del mundo, es totalmente diferente a lo que se aprende aquí (de España, de Europa, del mundo). Si los europeos aprendieran de África la mitad, o un cuarto solamente, de lo que los africanos aprenden de Europa, creo que el mundo no sería igual. Por eso, ésta diferencia. Hoy, pregunta a un niño de aquí, 20 capitales de África: no te lo sabrá decir. Pregunta a un niño africano, 20 capitales de Europa, de América, y te lo sabrá decir. Porque me acuerdo, de niños, esto era parte de los juegos que hacíamos entre nosotros mismos

¹²⁴ Si bien a partir de la globalización y de la mundialización de las comunicaciones se manifiestan y circulan patrones de consumo transnacionales (por ejemplo, la juventud que frecuenta shoppings y que mira la cadena MTV), no resulta lo mismo para un joven de África que para un catalán. Que exista tal situación no implica de ningún modo que todos los jóvenes piensen de la misma manera y no tengan diferencias entre sí, así como que se produzcan resignificaciones diferenciales en los distintos contextos. En cuanto al consumo, sucede un poco lo mismo: en las sociedades tercermundistas, tan desiguales, el universo de consumo se puede vivir apenas tangencialmente o no se puede vivir. Por lo tanto, el mundo del consumo tampoco es homogéneo (comprar unas Nike en la tienda no tiene el mismo peso simbólico que comprarlas por la calle), y es, a la vez, un factor de exclusión.

para ver la capacidad del otro. Si realmente se aprovechara toda la información que hay aquí, estudiar aquí tendría muchos más valor todavía”. (Ou)

9. Acerca de ser joven en la sociedad de acogida: valoraciones, reflexiones y percepciones.

Acotemos ahora el ámbito de las indagaciones sobre percepciones y valoraciones en torno a los jóvenes.

Para ello, primeramente debemos referirnos a los conceptos.

“Cal entendre l’**adolescència i la joventut** com a construccions socials en les quals concideixen aspectes socials i culturals. És a dir, perquè existeixi l’adolescència són necessàries unes condicions socials determinades. Aquesta etapa es conceptualitza de manera diferent en funció de cada referent cultural.” (Casas, ob. cit.: 35) (el destacado es mío)

Por su parte, Romaní (2004) sostiene específicamente sobre el concepto de juventud: “Pel que fa a aquest concepte és clar que haurem de treballar amb la convenció estadística dels 15 als 29 anys, però més enllà d’aquestes qüestions objectives d’edat, que són força relatives, el que ens sembla més útil és el concepte de **cultures juvenils**. Com a tals entenem aquells "conjunts de formes de vida i de valors expressats per col·lectius generacionals en resposta a les seves condicions d’existència social i material" (Feixa, 1998), que es construeixen tan a partir de la cultura hegemònica com de la parental, amb els cinc elements bàsics de generació, gènere, classe, ètnia i territori”.

Joan Pallarés construyó una metáfora para ubicar el corte generacional que se da en la década de 1990 en España. Sostiene que, a diferencia de la década de 1980 -en la que los jóvenes se encontraban en la "cresta de la ola" de los movimientos sociales-, desde 1990 en adelante los jóvenes "van saltando de ola en ola, por la superficie, sin encontrar la esencia". El autor afirma que éstos no están muy interesados en transformar o ser protagonistas de un cambio, sino que más bien se ven arrastrados por la corriente de una sociabilidad postmoderna donde predomina la forma sobre el contenido. La sociedad "postmoralista/postdeber", tal como designa Lipovetsky¹²⁵; la de la felicidad narcisista

¹²⁵ Lipovetsky, G. (1994) *El crepúsculo del deber, la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama (citado en Goldberg, 2007).

con una "moral sin obligación ni sanción", donde imperan el individualismo, la liviandad y la sacralización del yo.¹²⁶ (Goldberg, 2007)

Vale subrayar que si bien no se está considerando para el caso una cultura española o catalana homogéneas (ninguna lo es), sí se toman en cuenta una serie de rasgos o características vinculadas, a su vez, con un modelo general concreto de determinadas conductas reconocibles entre la población. Al mismo tiempo, se reconoce algo esencial en los seres humanos: las personas no siempre actúan de acuerdo con sus costumbres por lo que podemos llegar a ser muy imprevisibles (de otro modo, nada valdría la pena). (Ibid)

Este es el contexto macro, global/regional/local hegemónico (cada uno de ellos con sus tensiones y resistencias), en el que se desarrolla la vida particular y colectiva de los jóvenes. En este sentido, partiendo del hecho objetivo y subjetivo de que cada persona es un mundo, de que “no se puede hablar de una sola juventud, ya que los jóvenes españoles se comportan según actitudes muy diferentes entre sí, pero con unos valores "muy parecidos" a sus adultos” (Elzo y Megías, 2006), es posible no obstante detectar algunas “regularidades” compartidas por los individuos pertenecientes a este grupo. Una de ellas, por ejemplo, es aquella que se desprende de un estudio realizado en 2006 (Elzo y Megías, ob. cit.), en la cual el dinero aparecía como “el icono rey de los jóvenes españoles, que se ven a sí mismos consumistas, rebeldes y cómodos”.¹²⁷ Se destacan asimismo en el citado trabajo los iconos que más los identifican, en el siguiente orden: el dinero, la discoteca, el preservativo, los coches, la moda y el alcohol.

En función de lo anterior, Casas (coord., ob. cit: 19) se formula la siguiente pregunta:

“(…) un jove immigrat sense expectatives de continuïtat acadèmica més enllà de l’ESO, indisciplinat a classe, que surt “de marxà” fins a altes hores de la matinada, fuma, beu i

¹²⁶ La ausencia de la actitud crítica de distanciamiento es una de las características esenciales de la sociedad post-moderna-industrial actual. Hoy, el sujeto es constituido en exterioridad desde los medios de comunicación manipulados por el Poder; sometido acríticamente, con mediocre obediencia, a los nuevos dioses de la comunicación ("Dios es digital"), el pensamiento único y el mercado. En la sociedad actual el hombre vive en un torrente fáctico que anula su individualidad, que lo vuelve un ser reflejo, repetitivo, sumergido, a-crítico. El pensamiento neoconservador-neoliberal contemporáneo (aceptado por las "izquierdas" europeas) ha instaurado los nuevos dioses de la postmodernidad: el dinero, en un mundo-mercado globalizado, con la crisis del Estado nacional (la necesidad de su retracción) y subsumidos por la revolución comunicacional-digital (hegemonizada por la burguesía tecnológica, financiera y multinacional). (Goldberg, 2007)

¹²⁷ El “bicho” del consumo ha “picado” con mucha fuerza a los españoles en los últimos años. Se compra a cualquier precio y se gasta más de los que se gana: “un tercio de de los españoles tiene dificultad para controlar sus compras [...] el patrón de ocio de muchas adolescentes y jóvenes es ir de tiendas”. (Fuente: *El País Semanal*, 24/7/05, citado en Goldberg, 2007)

consumeix drogues, és un jove integrat si aquests hàbits i interessos són els que caracteritzen la majoria dels joves del seu entorn escolar i social?”

Por otra parte, es interesante detenerse en los puntos de vista de jóvenes que han nacido en Senegal y fueron reagrupados por su padre, es decir, que conocen las sociedad de origen de sus padres y viven en esta, la de acogida. Algunos creen que entre los jóvenes españoles hay como una falta de ambición, una carencia de estímulos más allá de los materiales, una cierta tendencia al conformismo (Goldberg, 2004). Igualmente relevante resulta ver cómo algunos de estos mismos jóvenes senegaleses, ya sea los que se encuentran en Dakar o en Cataluña, visten y se sienten atraídos por lo “negro occidental”. Lo cual, a nivel estético, significa reproducir exageradamente la vestimenta tipo “raper” de Harlem o Brooklyn: gorra de béisbol, camiseta de basketball de la NBA, jeans amplios caídos, zapatillas marca Nike, etc. Un reflejo más de que nacieron y sobre todo crecieron (“se socializaron”) bajo la influencia de la globalización hegemónica por la cultura estadounidense. (Goldberg, 2004)

HIP HOP SENEGAL
PRECIO: 15 ANTICIPADA / 18 TAQ. ENTRADAS EN ETNOMUSIC (BONSUCCÉS 6) RIMSHOT (GIGNÁS 30) INDIKA SPLIFF (BOQUERIA 44) BUNKER (C. DE CENT 266) ALLSTARS (TALLERS 78) YAB YUMMI (CODERS 9)

DAARA J

C/Nou de la Rambla, 143 / Metro L3 Paral.lel información: abderreguis 93 441 86 68

JUEVES 26 JUNIO 2003 APOLO 21:00H



Al respecto, los migrantes *modou-modou* tradicionales llaman a los jóvenes futuros migrantes *modou-modou* “modernos” (o “de izquierda”), algunos de los cuales comenzaron a arribar a Europa sobre todo después de la segunda mitad de la década de 1990. Se trata mayoritariamente de hombres jóvenes, *wolof* o *tukolor*, de 25 a 35 años de edad, que forman parte de la migración más reciente (incluyendo a los actores de los “cayucos”). Jóvenes urbanos provenientes fundamentalmente de Dakar y que poseen un nivel cultural-educativo más alto que el de los *modou-modou* tradicionales, que constituyen agentes de cambio en las relaciones con el *tubaab*, a la vez que generan rupturas con las normas y valores tradicionales dominantes en la sociedad de origen. (Goldberg, 2004)

No subsumen toda su existencia al trabajo como los migrantes tradicionales; no van detrás del dinero si eso les impide “vivir” (concepto que para los *modou-modou* tradicionales implicaría “la vida fácil”). Tampoco constituye una prioridad mayor para ellos conseguir el dinero para construir una casa en Senegal, aunque algunos se preocupen más de la antena parabólica que puedan exhibir en el techo como símbolo de riqueza que en la casa en sí misma y otros prefieran importar un auto último modelo, adquirido en Europa. (Ibid)

A diferencia de los migrantes tradicionales de regiones como Casamance, Fouta o Tambacounda, muchos de los cuales financian proyectos de desarrollo comunitario en

sus pueblos de origen, estos nuevos jóvenes migrantes optan por proyectos de corte más individual. A lo sumo invierten para sus hermanos y familiares o intentan reagruparlos en Europa. Sobre estas nuevas tendencias, algunas de las cuales pueden generar importantes transformaciones en el ámbito sociocultural, esto es, en el estilo de vida, se ha referido Mboup (2000). (Ibid)

Todo lo expuesto es importante en la medida en que repercute en el ámbito de las relaciones e interacciones entre jóvenes autóctonos entre sí, y entre ellos y los jóvenes migrantes, por ejemplo en el nivel de las relaciones de amistad, donde operan comportamientos, actitudes y conductas particulares. (Ibid)

Al indagar en dicho ámbito resulta clave asimismo incorporar al análisis factores tales como el lugar de la mujer y el hombre en el mercado de trabajo local; el papel de la educación familiar, moral y religiosa fuertemente católicas en esta sociedad y otras variables que aparecieron al momento de recoger datos, representaciones, puntos de vista y percepciones de jóvenes autóctonos, por ejemplo, alrededor del sexo y sus relaciones.¹²⁸ (Goldberg, 2007)

El sociólogo Mario Gaviria, en su "Elogio de la impureza y el no trabajo" (*La Vanguardia*, 28/9/03, suplemento "En Portada", p. 4), afirma que en el "catolicismo desarrollista a la española casi todo es impuro y está prohibido, menos el trabajo". Según este autor, para poder dedicar toda la energía al trabajo no hay que dedicarla al sexo: en consecuencia, en España (y en otros países del occidente capitalista) las personas -a quienes denomina "mal orgasmados"- reprimen la libido, fornican poco y tienen pocos hijos. Frente a este panorama, Gaviria opina que "nos queda el derecho de evadirnos de vez en cuando. El cine, la fiesta, y a veces las drogas, no son más que un mecanismo que nos permite durante un rato dejar de ser nosotros mismos para que volvamos a trabajar más fuerte el lunes". (Ibid)

¹²⁸ En relación a ello, según conclusiones a las que llegaron los participantes del Noveno Congreso de Medicina Sexual de Viena, los jóvenes europeos están perdiendo el apetito sexual debido al miedo a no cumplir con las expectativas creadas por los ideales de belleza actuales. Este fenómeno, a su vez, incide en el metabolismo y la producción hormonal. Asimismo, el sedentarismo suele provocar aumento de peso y malestar por el aspecto físico, lo cual afecta la relación de las personas con su propio cuerpo y con su pareja. De acuerdo con cifras expuestas por los citados especialistas, el 32% de las mujeres que tienen entre 18 y 24 años muestran una pérdida de la libido y el 28% de las que tienen entre 18 y 34 años se quejan de problemas relacionados con el orgasmo. Con respecto a los varones de entre 18 y 44 años, casi el 30% sufre de eyaculación precoz, el 18% tiene miedo a fracasar en el sexo y el 14% carece de apetito sexual. (Fuente: *Clarín*, edición electrónica, 6/12/06)

Sin embargo, el trabajo por estos tiempos ni siquiera resuelve o soluciona, ya que ser joven en España tampoco es fácil en términos de indicadores sociolaborales, tal como señala Casas (ob. cit.: 42):

“Actualment, en la nostra societat, la inserció laboral dels joves està caracteritzada per la precarietat i la discontinuïtat laboral (que provoca inseguretat i resta capacitat reivindicativa), els ingressos baixos i l’escassetat de protecció social. Les ocupacions dels joves sovint no reflecteixen la seva formació, que normalment és superior”.

Sin ir más lejos, cuatro de cada diez desocupados en España son jóvenes (unos novecientos mil) y más de la mitad trabaja con contrato temporal, es decir, en empleos precarios (Fuente: *20 minutos*, 9/6/05). Respecto de la situación laboral de la mujer dentro de la UE, tenemos que España posee la mayor tasa de paro, tanto global (13,61 %) como femenino (19,76%): "El paro entre las españolas de 16 a 25 años es del 38 %. Sin trabajo, con pocos recursos económicos, una mujer joven no puede pagar una vivienda e independizarse. Resultado: suele vivir con sus padres hasta los 30 años".¹²⁹ Asimismo, los sueldos de las mujeres son 24,59 % más bajos que los de los hombres, siendo muchos de ellos por empleos de tiempo parcial. (Fuente: *Magazine de La Vanguardia*, 3/3/02, p. 65-69, citado en Goldberg, 2007; 2004):

“¡Los jóvenes estamos muy mal! Porque tenemos la presión de que tenemos que ser adultos antes de hora; tenemos que empezar a entrar en la máquina de trabajo y después nos dicen: “¡estudiad, estudiad, estudiad!, pero no puedes estudiar sin trabajar, y además tienes que pagar un piso, tienes que comer... y es una contradicción. Y creo que nuestra generación es una generación muy puteada (sí que hay otras generaciones puteadas), pero la nuestra es muy puteada y la gente no se da cuenta: van todos como "borregos", y bueno, a mí me duele mucho eso. Porque cuesta mucho llevarlo todo... y nos crean necesidades. Nos hacen querer tener un coche, tener un piso, tener dos hijos... y te obligan a tener una relación de pareja, porque sino tienes pareja no puedes tener un piso... te dicen cómo tienes que tener tus relaciones con tus amigos, con la familia, con la pareja; te lo dicen todo y estás apretado como en una jaula y no puedes salir... Y, encima, siempre ves que no llegas a final de mes, ¡que sólo

¹²⁹ Lo cual concuerda con los datos arrojados por la *Enquesta als Joves de Catalunya 2002*: un 82% de los jóvenes encuestados viven con sus padres; un 10% en pareja; y en comunidad o solos solamente un 3% en cada caso. De aquellos que viven con sus padres, existe una dependencia familiar total en el 97% de los casos, mientras que se ha detectado un 8% de retornos a esta dependencia de la familia. (Romaní, 2004)

tengo 25 años y llevo varios pensando como si tuviera 40!... y mentalmente te exprime... yo creo que ahora, como ahora, es de lo que más dañados estamos los jóvenes: mentalmente. Fíjate las nuevas enfermedades, la gente no tiene gripe, ya. La gente tiene depresiones agudas, angustias, ansiedad... las "enfermedades del futuro". Y no se le da importancia... no se diagnostican: "Tú no me vengas a decir que estás depresivo y que no puedes trabajar. ¡Pero dónde vas!... ¡un antidepresivo y ya! Te obligan a sobrevivir. Aunque quieras vivir la vida al máximo, te obligan a sobrevivir. Lo que estás haciendo es luchar todo el rato por sobrevivir; en realidad no vives: no te queda tiempo, no tienes tiempo para vivir. Y ves que la mayoría de la gente o no se da cuenta, o qué pasa... y te preguntas si realmente viven bien... y preocupa mucho esto. La peor enfermedad es el capitalismo, que lo tenemos dentro y no nos lo podemos sacar. Es la peor enfermedad, lo que te produce más daño. Y peor es quien no se da cuenta el daño que le produce, porque realmente vive como un "borrego"“. (Fr, catalán, 23 años)

9. 1. Socialización, racismo y discriminación

A nivel conceptual, partimos de que el racismo cumple la función de categorizar, colocar y discriminar a ciertos grupos religiosos, étnicos o sociales; y, al mismo tiempo, constituye un discurso que justifica, sostiene y legitima ciertas prácticas orientadas a mantener una forma preponderante de poder político, económico y social (Baker, 1981; Balibar y Wallerstein, 1991; Foucault, 1992, citado en Goldberg, 2007; 2004).

Pero también consideramos que la discriminación y el racismo son hijos del miedo y la ignorancia (Goldberg, 2007; 2004).¹³⁰ En opinión de Casas (coord., 2003: 28), esta última "(...) alimenta creences errònies, reduccionistes i negatives de base irracional (basades en prejudicis) i genera sentiments d'hostilitat (...) Aquestes imatges estereotipades, [serían] l'origen del racisme i la xenofòbia".

En relación a lo anterior, según datos del *Informe de Juventud en España 2000*, elaborado por el Instituto de la Juventud, 30% de los jóvenes españoles considera que la inmigración, a la larga, "perjudica a la raza", mientras que 24% cree que tiene efectos negativos en "la moral y las costumbres españolas". (Goldberg, 2007; 2004)

¹³⁰ La cual se manifiesta, por ejemplo, en el censo de población realizado a fines del siglo XX en Cataluña citado por Carbonell (2004: 88), el cual mostraba que tres de cada cuatro catalanes (ellos, sus padres o sus abuelos) no habían nacido aquí. Es decir, la mayoría de la población catalana actual proviene de una u otra manera de las migraciones, externas o internas. Vale recordar también que hasta hace sólo cuatro años, en pleno siglo XXI, España era aún un país más de emigración que de inmigración.

Ahora bien, dentro de los tipos de estigmatizaciones posibles, el color negro de la piel es un absoluto porque es fenotípico o racial; y, por lo tanto, previo a los estigmas de otro nivel (culturales, religiosos, etc.). Se trata, por lo tanto, de un elemento diferenciador y visibilizador ineludible y determinante. Los negroafricanos han sido desde, al menos, la colonización imperialista europea en adelante, víctimas de la explotación, la discriminación y el racismo. En el caso de los africanos senegaleses, tal como se ha expuesto, actualmente se encuentran sometidos a un triple proceso de estigmatización basado, además del color de su piel, en la religión que en su mayoría confiesan (musulmana), y en la forma en que circula en los medios y el imaginario social español la representación de la inmigración senegalesa “cayuquera”.



Graffiti en teléfono público de un pueblo del Mareseme.

“Una cosa que tengo mucho miedo es la estigmatización sobre mi hija cuando sea más conciente, en la adolescencia, de que su padre es negro. Y si no trabajo en eso ahora, pues quizá cuando tenga 16 años me dirá: “¡vete a la mierda!”, o “yo no quiero que mi padre sea negro...”; con todo lo que ha oído, ¿no?, en la escuela... en la escuela se hablan muchas cosas y en el entorno también; ¡y lo que vea en la tele y todo! Toco madera que de aquí a diez años no haya cayucos... para el bien de mi hija, pero no lo puedo asegurar. De momento tengo suerte de que tengo una familia estable, de que su madre es correcta, no abusó de nada, el entorno es bastante bueno, los tíos y las tías son buenos, los abuelos son buenos... esto pienso que es importante, ayuda a madurar a la hija, porque ellos no son racistas, ni le van a decir cosas racistas. Y siempre

quieren que conozca más cosas, que se interese por África (a veces de un modo poco adecuado, con desconocimiento)”. (Pa)

Un último elemento que se puede apreciar actualmente alrededor del racismo, encubriendo ciertos discursos, es el apuntado por Pincus y Ehrlich (1999: 3-4) cuando afirman que mucha gente piensa que la discriminación contra las minorías ya no constituye ningún problema, lo cual forma parte de la cultura de la negación.¹³¹ Para estos autores, esta última es una de las fuerzas sociales que contribuyen al mantenimiento del sistema de prejuicios, discriminación y conflicto. Y, como todos los sistemas culturales, la cultura de la negación se transmite a través de las familias, los amigos, los vecinos, los maestros, etc., a la vez que se autoriza y mantiene por medio de las autoridades gubernamentales, la iglesia y los medios de difusión (Goldberg, 2007; 2004):

“Yo no entiendo... el primer regalo que una tía de mi mujer hizo a mi hija fue una muñeca negra, ¿entiendes? Bueno, yo le dije a mi mujer: “vale, le ha regalado la muñeca porque yo soy negro o le ha dado la muñeca porque...”. ¡Es que no entendía! Y claro, la tía era inocente. Quizás ha pensado: “eso le gustará porque es una mestiza...”. Eso yo no lo veo ni positivo ni negativo, pero también le pueden regalar una muñeca blanca, ¿no?, porque está en la sociedad de aquí. Y claro, de una parte es bueno, porque le acerca a los africanos, al color negro; y por otro lado la aleja de la sociedad. Depende del tipo de regalos que haces...”. (Pa)

¿Cómo se manifiesta lo planteado en el ámbito de la escuela y cómo repercute en los procesos de socialización/educación de los niños/adolescentes?

“Es indubtable que en un clima de xenofòbia o de racisme més o menys explícits, difícilment l’alumnat nouvingut de grups culturals minoritaris es podrà sentir al seu centre educatiu. Se sentirà forçat romandre en un espai que considerarà dels *altres*, dels que insulten el seu llinatge. I, per tant, la falta de significativitat, la impossibilitat de teixir llaços afectius i vincles socials, les estereotípies i males expectatives recíproques,

¹³¹ Delgado (2007) distingue entre el “racismo grosero de la gente que va por ahí diciendo que la culpa de todo la tienen los inmigrantes”, del “antirracismo sutil de gente de clase media, que jamás se le escapará ni una sola frase ni una sola palabra ni una sola insinuación a las que nos tienen acostumbrados los xenófobos, pero que en cambio en su práctica cotidiana es más excluyente que el racista”. Según la opinión del antropólogo, “las personas que tienen expresiones de índole xenófobas explícitas, que alimentan las encuestas inquietantes con las que la prensa advierte del aumento de la xenofobia, llevan a sus hijos a los colegios públicos del barrio donde acabarán mezclándose con los detestados inmigrantes. Mientras que la gente de clase media, que jamás contestaría de forma incorrecta a una encuesta, lleva a sus hijos a colegios privados o públicos, pero fuera del barrio para no mezclarse”.

etc., esdevindran també resistències als aprenentatges compartits i faran inútils els nostres esforços per facilitar-los”. (Carbonell, 2006b: 38)

Por otro lado, según San Román (2004: 146-148) existe un tipo especial de diferencialismo “ingenuo”¹³² en las escuelas de Cataluña como en otros lugares por el cual, “el reconocimiento de las diferencias y la voluntad de atenderlas resultan en acciones segregadoras improcedentes, innecesarias o simplemente dañinas (...) Sean cuales sean las motivaciones de la segregación o las formas variopintas de justificarla, hablan de racismo a secas (...) En Cataluña los maestros a veces hacen tanto hincapié en la diferencia que discriminan a nuestros niños respecto a sus compañeros (...) el recurrir al valor de la diferencia no es nada más que la coartada para realizar discriminaciones racistas”.

En la misma línea opina F. Fernández, profesor de Filosofía del IES el Cairat (Esparreguera), en relación a los compañeros de clase: “El racismo que hay en las aulas es muy peculiar. Menosprecio cuando el otro habla, miradas displicentes, no querer sentarse al lado del que es diferente... Las formas no son manifiestas ni directas y por eso cuesta más corregirlas”. (Fuente: *La Vanguardia*, 30/9/07, pp. 35). Del mismo modo, D. Medina, profesor de Filosofía, afirma: “(...) el racismo tiene como rasgo común que se focaliza en los más pobres. Si los inmigrantes fueran ricos no habría racismo. El contexto de pobreza y marginalidad se perciben como rechazables”. (Ibid)

A modo de cierre, podemos afirmar que los jóvenes constituyen uno de los sectores más vulnerables de la sociedad, expuestos a distintas situaciones de riesgo, algunas de las cuales hemos abordado anteriormente. Desde un punto de vista sociocultural, una de esas situaciones es la de exclusión, misma que, sin embargo, no afecta a todos los jóvenes por igual. Más bien, como se ha descrito en este trabajo, la actual estructura económica y sociopolítica de España se basa una clasificación de ciudadanos “integrados” y “protociudadanos” o “ciudadanos de segunda”. En este último segmento se encuentra una parte de la población inmigrante. Por lo tanto, dentro de la sociedad existen jóvenes de distintas "calidades" en función también de las oportunidades existentes para ellos mismos y para sus familias.

¹³² “Que ese diferencialismo sea ingenuo o directamente fundamentalista depende de la autoconciencia que el sujeto tenga de su propio prejuicio y del nivel de conciencia e intencionalidad de las acciones encaminadas a supeditar al otro étnicamente clasificado como inferior”. (San Román, ob. cit.: 146)

Por eso es que algunos menores son más vulnerables que otros debido a su condición de “inmigrantes”, “extranjeros”, “diferentes”, “otros” en la sociedad de destino: en el barrio, en la escuela, etc.; y por ello, sometidos a procesos de “estereotipación”, “estigmatización” y, en algunos casos, de “marginación” y “discriminación”. En este sentido, los niños y niñas, hijos e hijas de familias senegalesas residentes en Cataluña, se asumen aquí como un grupo humano que se encuentra en una doble situación de vulnerabilidad y dependencia; y que, más allá de esta situación de subalternidad, de este punto de partida “desigual”, se abren camino y crecen como personas, en el seno de sus familias, en el barrio, en la escuela, entre sus pares...

“Cuesta mucho, y tienes que tener [una] fuerza de voluntad inmensa. Pero, o así, o te quedas sin saber nunca nada; ni leer ni escribir... A veces, ves que no puedes.... Pero, cada día, si puedes, intentas sacar algo para mejorar tu vida”. (Ya, mujer senegalesa, 17 años)

“A mis hijas les ha costado, a la mayor y a la mediana, que vinieron de Senegal. A la mayor le ha costado bastante: entre llegar aquí; el cambio cultural; la forma de relacionar con la gente... ¡y encima empezó con un cuarto curso, que era un curso mucho más avanzado que un primero! Realmente ha sufrido; psicológicamente le ha afectado mucho. Al principio sí que nos costó mucho. Incluso nosotros [los padres] estábamos muy preocupados del futuro de las niñas. Pero bueno, que todo se superó, hasta pudo graduarse, hizo un ciclo formativo y luego sacó un título de técnica y está trabajando de esto, y muy bien”. (Ge)

“Yo admiro mucho la capacidad de equilibrio que tienen estos chicos, hijos de inmigrantes. Yo no sé si con todos esos cambios, tan profundos y fundamentales que implican los procesos migratorios, tendría la cabeza bien, equilibrada... En cambio, ellos tienen esa capacidad de positivar la experiencia. Tantos cambios vitales, necesidades emocionales profundas, el giro de la adolescencia... ¡y a estos chicos se los ve contentos! Aún en momentos difíciles son capaces de ser felices y demostrarte que siguen adelante. Yo, realmente, el aprendizaje que me han dado es este, y los admiro: siento una profunda admiración por esta capacidad de, más allá de todo, seguir y salir adelante”. (Pe)

IV. CONCLUSIONES

1. La familia nuclear es el primer ámbito de educación-socialización de los niños en un determinado “estilo de vida” o “hábitus”, donde se transmiten los primeros valores fundamentales. En el caso de las familias senegalesas, en origen, dado su carácter extenso, es en el ámbito de las unidades domésticas amplias donde se realiza el proceso de aprendizaje de las normas sociales y de las costumbres. Según la edad y el sexo del niño/niña, cada miembro de la familia extensa juega un rol determinado en el mencionado proceso. Lo que sucede en la situación de migrar, es que se dan una serie de continuidades y rupturas y, sobre todo, se produce la ausencia de los demás miembros de la familia, misma que adquiere la forma “occidentalizada” actual de familia nuclear. Un ejemplo de ello lo encontramos en la figura de los ancianos, quienes en la sociedad de origen constituyen fuentes de transmisión oral de conocimientos (educación no formal), otorgándoles en muchos casos la “autoridad última” sobre conflictos y decisiones, y que se encuentran ausentes durante el proceso socioeducativo de sus nietos en el contexto de la sociedad de acogida. En algunas ocasiones, debido a la dinámica de asentamiento a través de las redes y cadenas migratorias de los senegaleses, es posible encontrar parientes de distinto grado que asumen un rol activo, aunque siempre distinto al de origen, en la educación de los niños. En tal sentido, los lazos de cooperación, solidaridad y ayuda mutua que caracterizan las interacciones socioculturales de los senegaleses, resignificadas en la sociedad de acogida, cumplen una función importante como mecanismos de “acogida”, mantenimiento y reciprocidad en el marco de los procesos de socialización de los hijos e hijas de las familias migrantes.

2. La familia extensa en Senegal, nuclear en Cataluña, como ámbito de socialización primaria de los hijos e hijas, constituye el principal referente de valores humanos, de conducta, de comportamiento, etc. En la medida que la misma sea adecuada, podrá ejercer una cierta resistencia “positiva” frente a determinados agentes socializadores “externos”, considerados por padres y madres negativos: violencia social, individualismo, competencia, consumismo en exceso, malas influencias en las amistades, drogas, etc. En este sentido, el respeto a los demás, enfatizando en el respeto a los adultos y, sobre todo, a los ancianos (es decir, a las fuentes de “autoridad”) es altamente valorado, siendo, al mismo tiempo, uno de los elementos que perciben se encuentra cada vez más ausente entre los jóvenes autóctonos. ¿Cómo respetar a un

educador en la escuela si en el seno de la familia no se respeta ni siquiera al padre, la madre o los abuelos? Lo anterior, sumado a la no obtención de parte de las distintas administraciones (locales/regionales/estatales) de los permisos solicitados para conseguir el reconocimiento formal y legal de tener la posibilidad de contar con una escuela “integral” (valores, costumbres, lenguas, religión de origen), en el contexto de la sociedad de acogida, conlleva a los padres (más al padre que a la madre; y sobre todo entre los *wolof*) a decidir la puesta en práctica de la estrategia de “devolver” a sus hijos a sus lugares de origen, para que sean socializados y educados en el marco de sus familias extensas, por un período que va aproximadamente desde los 4 a los 16 años de edad.

3. Con sus hijos en general, y en particular con las hijas adolescentes, los padres y madres senegaleses sienten preocupación, temor y bastante desconcierto en cuanto a los problemas “desconocidos” que visualizan en esa etapa de socialización, dentro del contexto actual que les toca vivir (relaciones interpersonales, prácticas de ocio y tiempo libre, etc.). Lo anterior, incluso, puede adquirir mayor relevancia que los dilemas por los que atraviesan al momento de que sus hijos pasen por ciertos rituales iniciáticos, propios de la religión musulmana y de las costumbres socioculturales de origen; así como a los conflictos por la “aculturación” de los mismos.

4. Los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña son educados en una cierta concepción del mundo y un modo de vida acorde a la unidad doméstica, al grupo étnico-social de pertenencia y al status o casta de la que provienen. Partiendo de lo anterior, es posible reconocer y analizar las diferencias y, en algunos casos, producto de ellas, los conflictos que puedan generarse, tanto con los valores dominantes que circulan en el medio social de destino como con aquellos transmitidos a través de la educación formal-oficial catalana.

En este marco es posible reconocer una cierta resistencia por parte de los padres migrantes a su propia aculturación, por un lado, y a la de sus hijos, por el otro, en la sociedad de destino. De alguna manera, la tentativa de resistencia de los padres a esa aculturación es hacer referencia permanentemente a la sociedad de origen donde ellos nacieron: por ejemplo, como ya hemos señalado, los nombres que le ponen (o, mejor, le quieren poner a sus hijos y la ley se los niega) a sus hijos que nacen en destino, hacen referencia permanentemente a la comunidad de origen. Tal como señala San Román (2004: 137): “La pugna entre cultura de origen y aculturación es una cuestión real. Lo

que nos interesa es que se resuelva sin que en ella se rompan las relaciones y las personas. Y en ese terreno, el estímulo, por una parte, y el evitar la provocación, por otra, son difíciles de combinar, pero habría que intentarlo...”

En tal sentido, existen cuestiones relevantes, podría decirse, casi “sagradas” entre los migrantes senegaleses: 1) no romper los lazos con el país y la familia de origen (traducido en el envío de remesas, el funcionamiento de las redes y cadenas migratorias, los proyectos de cooperación e inversión comunitaria, etc.); y 2) que los abuelos y las abuelas de allá no se enfaden. Esto es, la importancia, el peso del control social-comunitario en origen, en el sentido de exclusión/inclusión, pertenencia/no pertenencia a la comunidad.

5. La escuela es concebida por los padres senegaleses como uno de los principales, más rápidos y eficaces instrumentos de socialización de sus hijos. Y éstos, en el marco del mismo proceso, se convierten en importantes agentes socializadores de sus propios padres. Sin embargo, al mismo tiempo, la escuela no es capaz de abarcar los ámbitos de educación/socialización del contexto sociocultural de origen de los migrantes, por tres motivos bien diferenciados: a) Por la ausencia insustituible de figuras determinantes en sus roles durante el proceso de socialización/educación, miembros de la familia extensa senegalesa, de la unidad doméstica ampliada (abuelos/as, tíos/as, etc.); b) Por la distinción/delimitación que establecen los padres y madres senegaleses respecto a su función y atribuciones; c) Por la propia crisis de la institución escuela en las sociedades europeas de la post-modernidad actual (valores, autoridad, funcionamiento, etc.).

En tal sentido, se ha podido detectar cómo, cada vez en mayor medida, algunos de los problemas del sistema educativo catalán se vinculan (de ninguna manera en una relación causa-efecto) con fenómenos emergentes como el de las *migraciones*, el cual se manifiesta en proporciones crecientes en el ámbito de las escuelas de algunas regiones de Cataluña. En relación a esto último, en algunos contextos muchos de los alumnos de estas instituciones educativas provienen de otros países y tienen dificultades de inserción/adaptación, que derivan en situaciones de marginalidad sociocultural, además del denominado “fracaso escolar”.

Ahora bien, resulta importante destacar asimismo que es posible dar cuenta de viejas desigualdades y conflictos (étnicos, de clase social, etc.) en las escuelas catalanas, anteriores a la incorporación y el énfasis en la variable alumnado extranjero. El hecho de que este último aparezca algunas veces como el “principal problema” implica que, a

su vez, en la sociedad existen ciertos sectores que interpretan la diversidad sociocultural como “problema”; lo cual supone la manifestación de diferentes tipos de preocupaciones (malestar social, conflictos, etc.), en muchos casos relacionadas más con la construcción mediática y la representación social del fenómeno que con datos empíricos de la realidad. El problema real de todo esto, valga la redundancia sin comillas, es que la escuela se constituye como un espacio fundamental de socialización y que en muchos casos el sujeto “alumnado inmigrante de Cataluña”, en toda su variedad y heterogeneidad, es considerado y tratado negativamente –por los educadores, por sus compañeros- en relación a su situación de vulnerabilidad sociocultural; a partir de su desigualdad/diferencia de clase social, de cultura de origen de sus padres y, como sucede con los hijos e hijas de familias senegalesas, también de su color de piel.

6. Algunos de los factores y situaciones descritas en este trabajo, en conjunto, repercuten en el proceso de socialización, y en consecuencia, en el ámbito de las identidades de los hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña. Tratándose de elementos complejos y dinámicos, construcciones histórico-sociales –las identidades-, su abordaje supone, entre otros, la consideración de los siguientes aspectos: a) La influencia de los contextos: la particular situación social de mayor o menor integración/exclusión a la sociedad de acogida, ciertos valores socioculturales “en disputa”, muchas veces confrontados (los de la unidad doméstica familiar y los hegemónicos en la sociedad de acogida); b) Las interacciones socioculturales en la sociedad de acogida: delimitación o demarcación efectuada tanto en los discursos como en las prácticas por los “otros” (autóctonos, miembros del propio colectivo de migrantes, miembros de otros colectivos de migrantes, administración, policía, etc.); c) La construcciones simbólicas: aspecto y representación social sobre el individuo y su país de origen, las etiquetas, estereotipos, estigmas y censuras sociales.

7. Acerca de la utilidad formativa y/o formal de la escuela en términos de inserción sociolaboral posterior y ascenso social de sus hijos e hijas, el valor asignado por los padres migrantes senegaleses es que aquella educa para trabajar en esta sociedad de acogida; mientras que la educación en valores que ellos les inculcan, proveniente de su país de origen, de su concepción del mundo, de sus normas socioculturales familiares tradicionales, supone educar para ser mejor persona, educar para la vida.

8. Es evidente que los resultados de esta y otras investigaciones deberían servir, entre otras cosas, para la mejora de la formación del profesorado, las estrategias de relación escuela-familia y la planificación de recursos sociales destinados a mejorar las condiciones de integración y las relaciones interculturales de las nuevas generaciones surgidas de la inmigración, en el espacio donde crecen y donde se forman. Siempre – claro está- que las condiciones para su realización lo hagan posible. En consecuencia, este y otros estudios sobre inmigración, socialización y educación; socialización/educación, interculturalidad e identidades, etc., ponen en evidencia que las dimensiones socioeducativas de la inmigración deben abordarse también en el nivel de las políticas públicas de educación. Y que, tanto la educación de las personas como el nivel educativo de la sociedad, en general, no puede analizarse, ni gestionarse, sin tener en cuenta los problemas vinculados a las condiciones de vida y de integración de las distintas poblaciones. Por lo tanto, los resultados de estos estudios deberían ser tomados en cuenta para: a) ampliar la formación del profesorado y perseguir una cierta eficacia en las intervenciones socioeducativas respecto al alumnado de origen inmigrante (es imprescindible que éstos incorporen, además del conocimiento sobre las poblaciones de alumnos, concepciones alternativas a las del sistema formal-hegemónico derivadas de su formación curricular); b) redefinir las estrategias de interacción escuela/familia/comunidad; y c) efectuar una racionalización planificada de los recursos socioeconómicos dirigidos a mejorar las condiciones de integración socioeducativa de los hijos e hijas de los inmigrantes en los diferentes contextos.

9. Entre los elementos detectados para transformar en materia de política educativa, han sobresalido aquellos vinculados con la necesidad de instrumentar cambios en la gestión de los centros. A la cantidad de recursos humanos y materiales existentes podrían, no en todos los casos, podrían complementárseles aquellos ligados al trabajo con el entorno, en “terreno”, “extramuros”; un trabajo comunitario en red que comprenda la figura del mediador o facilitador sociocultural-educativo. No sólo desde el punto de vista de no encerrarlo todo en la institución (se reconoce que a veces puede funcionar muy bien la escuela), sino, sobre todo, porque a las 5 de la tarde, cuando los niños salen de la escuela, no se produce una continuidad en el trabajo. Quizás los *Planes de Entorno* deberían volverse más descentralizados y focalizarse en el trabajo en red, en el tejido sociocultural-comunitario del entorno escolar. En este sentido, en el caso específico de las familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña, sería conveniente para

desarrollar lo anterior aprovechar la capacidad asociativa y las habilidades de trabajo colectivo que poseen, articulándola con los *Planes de Entorno* reformulados según lo planteado.

10. Por último, un interrogante con ánimo de contribuir modestamente a la reflexión: ¿Es correcto que un maestro o profesor sea indiferente frente a la diferencia, o que, por el contrario, enfatice tanto éstas que la situación devenga en un tipo de discriminación-segregación hacia el “diferente”? ¿No sería más adecuado, intentar buscar las semejanzas reconociendo las diferencias en el camino hacia una igualdad de oportunidades, derechos y deberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

V. BIBLIOGRAFÍA

- Abella, T. (1999) *E D`Escola*. Barcelona: Intermón.
- Aguinaga, J. y Comas, D. (1997) *Cambios de hábito en el uso del tiempo. Trayectorias temporales de los jóvenes españoles*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Aja, E.; Carbonell, F.; Colectivo Ioé; Funes, J.; Vila, I. (1999) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Amin, S. (1999) *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Amnistía Internacional (2002) *España: crisis de identidad. Tortura y malos tratos con motivos racistas a manos de agentes del Estado*. Madrid: AI.
- Appadurai, A. (1988) "Introduction: Place and voice in anthropological theory", en *Cultural Anthropology*, 3: 16-20.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994) "Ethnography and participant observation", en E. Guba y S. Lincoln: *Handbook of Qualitative Research*. Newbery Park: Sage.
- Atxotegui, J. (2000) "Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial", en E. Perdiguer y J. M. Comelles (comps.): *Medicina y Cultura*. Barcelona: Bellaterra.
- Baker, M. (1981) *The New Racism*. Londres: Junction Books.
- Balibar. E. (1992) *Les frontières de la démocratie*. París: La découverte.
- Balibar. E., y Wallerstein, I. (1991) *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.
- Barth, F. (1977) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE.
- Bartolomé, M. (2004) "Educación intercultural y ciudadanía", en Jordán, J.; Besalú, X.;
- Bartolomé, M.; Aguado, T.; Moreno, C. y Sanz, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC
- Bauman, Z. (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2000) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

- Bécquer, CH. (1994) “Essai bibliographique sur l’histoire des migrations internationales sénégalaises”, en M. C. Diop: *Sénégal et ses voisins*. Dakar: Sociétés-Espaces-Temps.
- Berger, J. (2001) *Puerca tierra*. Barcelona: Suma de Letras.
- Bertella, M. (2004) “Vinculación escuela-comunidad: una forma alternativa de abordaje de la diversidad sociocultural”, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.
- Blanco, C. (2000) *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1994) “Rethinking the state: genesis and structure of the bureaucratic field” in *Sociological Theory* 12 (1):1-18.
- Bourdieu, P. (1981) *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bredeloup, S. (1995) “Guide bibliographique. Émigration sénégalaise et immigration au Sénégal (1990 – 1995)”, en *Mondes en Développement*, tomo 23, 91: 123 – 129.
- Brullet, C. y L. Torradabella (2002) "Infants i famílies. Situacions i condicions de vida", a Gomez-Granell, C. et al. (Coords.) *La infància i les famílies als inicis del S.XXI*. Barcelona: CIIMU, Vol. 1: 55-297.
- Caballero, Z. (2001) *Aulas de colores y sueños: la cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Càceres, J. y Espeitx, E. (2006) *Cuines en migració. Alimentació i salut d’equatorians, marroquins i senegalesos a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill-Caixa Sabadell.
- Calvo Buezas, T. (1990^a) *El racismo que viene*. Madrid: Técno.
- Candeau, V (2004) “Formación en/para una ciudadanía intercultural”, en *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.
- Carbonell, F. (2007) *Vinguts del centre del món. Socialització dels fills i filles de famílies xineses*. Barcelona: Eumo editorial-Fundació Jaume Bofill.

- Carbonell, F. (2006a) *L'Omar i l'Aixa. Socialització dels fills i filles de famílies marroquines*. Barcelona: Eumo editorial-Fundació Jaume Bofill.
- Carbonell, F. (2006b) *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Barcelona: Eumo editorial-Fundació Jaume Bofill.
- Carbonell, F. (1999) "Desigualdad social, diversidad cultural y educación", en E. Aja; F. Carbonell; Colectivo Ioé; J. Funes; I. Vila (1999) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Carbonell, F. (1995) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: CDC/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrasco, Silvia (coord.); Ballestín, Beatriz; Kaplan, Adriana; Pàmies, Jordi; Pedone, Claudia; Beltrán, Joaquín; Sáiz, Amelia; Molins, Cris; Marre, Diana; Gaggiotti, Hugo (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB, Colección Educación y Sociedad, nº 15.
- Carrasco, S. (2002) "Infància i immigració", a Gomez-Granell, C. et al. (Coords.) *La infància i les famílies als inicis del S.XXI*. Barcelona: CIIMU, Vol. 4.
- Carrasco, S.; Ballestín, B. et. al. (2002) "Infància i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants", en C Gómez Granell ; et. al. *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- Carrasco, S. y Soto, P. (2003) *Immigració i diversitat cultural a les escoles de Barcelona. Característiques socioculturals i concentració escolar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Observatori per la Immigració, Monografies, nº 1.
- Casas, M. (coord.) (2003) *També catalans: Fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona : Fundació Jaume Bofill.
- Codere, H. (1968) "Antropología económica", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- Colectivo Ioé (1994) *Discursos de los españoles sobre extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Madrid: CIS.
- Colectivo Ioé (1992) *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Colectivo Ioé-Ugt (2001) *¡No quieren ser menos! Exploración sobre la discriminación laboral de los inmigrantes en España*. Madrid: Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.
- Comisiones Obreras (1998) *Conferencia del Consejo Confederal sobre Migraciones*. Madrid: CCOO.
- Comisiones Obreras (1993) *Migraciones: manifestación tangible de las diferencias Norte-Sur*. Madrid: CCOO.
- Comas, D. (2003) *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: FAD/ INJUVE.
- Copans, J. (1988) *Les marabouts de l'arachide. La confrérie mouride et les paysans du Sénégal*. París: L'Harmattan.
- Cortés López, J. L. (1995) *Historia contemporánea de África. Desde 1940 hasta nuestros días*. Madrid: Mundo Negro.
- Cortés López, J. L. (1989) *La esclavitud negra en la España peninsular del siglo XVI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Coulon, C. (1981) *Le Marabout et le Prince. Islam et pouvoir au Sénégal*. París: A. P.
- Chomsky, N. (2000) *Actos de agresión*. Barcelona: Crítica
- Chomsky, N. (1992^a) *El miedo a la democracia*. Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N. (1992^b) *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid: Libertarias-Prodhufi.
- De Lucas, J. (1996) *Puertas que se cierran*. Barcelona: Icaria.
- Delgado Ruiz, M. (2007) “Los inmigrantes son la gran esperanza de las ciudades”, entrevista en el periódico *Página 12*, edición digital, 3/7/07.
- Delgado Ruiz, M. (2005) “Las estrategias de memoria y olvido en la construcción de la identidad urbana: el caso de Barcelona”, en D. Herrera Gómez (coord.) *Ciudad y Cultura. Memoria, Identidad y Comunicación*. Antioquía: Ediciones Universidad de Antioquía.
- Delgado Ruiz, M. (2005) *Dinámicas identitarias y espacio público*. [www.cidob.org/es/content/download/5483/54027/file/43-44 delgado.pdf](http://www.cidob.org/es/content/download/5483/54027/file/43-44_delgado.pdf).

- Denman, C. y Haro, J. (comps.) (2000) *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora: El Colegio de Sonora.
- Denzin, N. y Lincoln, S. (eds.) (1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Devey, M. (2000) *Le Sénégal*. París: Karthala.
- Díaz, R. y Alonso, G. (comps.) (2003) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dietz, G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.
- Diop, M. C. (dir.) (1994) *Le Sénégal et ses voisins*. Dakar : Sociétés-Espaces-Temps
- Diop, A. B. (1988) *Le Société Wolof: Tradition et Changement, les systèmes d'inégalité et de domination*. París: Khartala.
- Diop, A.B. (1985) *La famille wolof: tradition et changement*. París: Karthala.
- Diputacio de Barcelona (1997) *II Informe sobre la Inmigracio y el Treball Social a Catalunya*. Area de Serveis Socials.
- Diputacio de Barcelona (1992) *Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la provincia de Barcelona*. Área de Serveis Socials.
- Domingo, A. et. al. (1995) *Condicions de vida de la població d'origen Africà i Llatinoamèrica a la Regió Metropolitana de Barcelona: una aproximació qualitativa*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Douglas, M. (1991) [1966] *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Duschatsky, S. y Skliar, C. (2001) “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación”, en J. Larrosa y C. Skliar: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Elzo y Megías (2006) *Jóvenes, valores y drogas*. Madrid: FAD, PNSD y Caja Madrid.
- Eurostat (2001) *Push and pull factors of international migrations*. Brussels: Statistics in Forms.
- Fanon, F. (1967) *Towards the African Revolution*. New York: Monthly Review.

- Farjas i Bonet, A. (2002) *El procés migratori gambià a comarques gironines: el cas de Banyoles, Olot i Salt*. Tesi doctoral, Departament de Pedagogia, Universitat de Girona.
- Feinmann, J. P. (1998) *La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política*. Buenos Aires: Ariel.
- Feixa, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C.; I.González, R.Martínez i L.Porzio (2002) "Identitats culturals i estils de vida", a Gomez-Granell, C. et al. (Coords.) *La infància i les famílies als inicis del S.XXI*. Barcelona: CIIMU, Vol. 3, pags. 325-474.
- Findley, S. y Ouedraogo, D. (1993) "North or South? A study of the Senegal River Valley migration patterns". Ponencia presentada en la Conferència Internacional sobre Moviments Humans, Montreal, Canadà.
- Flaquer, Ll. i E.Oliver (2002) "Polítiques de suport a les famílies" a Gomez-Granell, C. et al. (Coords.) *La infància i les famílies als inicis del S.XXI*. Barcelona: CIIMU, Vol. 1: 299-347.
- Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992) *Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1986): *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*. Buenos Aires: La Piqueta.
- Foucault, M. (1975) *Los anormales*. Mexico: FCE.
- Frigerio, F. (et.al.) (2003) *Educación y alteridad: las figuras del extranjero*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Fullana, J.; Besallú, X.; Vilà, M. (2003) *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Fundación La Caixa (2000) *Anuario Social de España*. Barcelona.
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (1999) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, N. (1989) [2001] *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Paidós.

- Gimenez Romero, C. (1996) "Proyectos de construcción nacional, política migratoria y transnacionalismo en España", en A. Kaplan (coord.) *Procesos migratorios y relaciones interétnicas*. Zaragoza: Congreso de Antropología Social.
- Garreta, J. (2002) *Els musulmans de Catalunya: immigració i noves comunitats islàmiques*. Lleida: Pagès Editors.
- Generalitat de Catalunya (2000) *Pla Interdepartamental d'Inmigració*. Departament de Benestar Social.
- Generalitat de Catalunya (1999) *Els beneficis de la immigració estrangera a Catalunya*. Barcelona: Departament de Benestar Social.
- Giménez, C. (1996) "Proyectos de construcción nacional, política migratoria y transnacionalismo en España", en A. Kaplan (coord.): *Procesos migratorios y Relaciones Interétnicas*. Zaragoza: VII Congreso de Antropología.
- Goffman, E. (1980) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldberg, A. (2007) "*Tú Sudaca...*" *Las dimensiones histórico-geográficas, sociopolíticas y culturales alrededor del significado de ser inmigrante (y argentino) en España*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Goldberg, A. (2006) "Dinámicas y estrategias socioculturales de inserción económica de los migrantes senegaleses: una indagación etnográfica", en Beltrán, Joaquín; Oso, Laura; Ribas, Natalia (eds.) *Empresariado étnico en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Goldberg, A. (2004) *Ser inmigrante no es una enfermedad. Inmigración, condiciones de vida y de trabajo. El proceso de salud/enfermedad/atención de los migrantes senegaleses en Barcelona*. Tesis Doctoral en Antropología Social y Cultural. Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social, Universidad Rovira y Virgili.
- Goldberg, A. y Pedone, C. (2000) *Cadenas y redes migratorias internacionales. Aproximación a un análisis comparativo de dos casos: senegaleses en Barcelona y ecuatorianos en Murcia*. Tarragona: IV Congreso de CEALC.
- Goldberg, A. y Pedone, C. (1999) *Reseña crítica: García Canclini, Néstor (1999), La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós, en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, Nro. 37. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Gramsci, A. (1981) *Escritos Políticos (1917-1933)*. Madrid: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1984) *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1998) *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Guha, R. and Spivak, G. (1998) *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press.
- Gusmão, N. (org.) (2003) *Diversidade, cultura e educação. Olhares Cruzados*. São Paulo: Editora Biruta.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Holloway, J. (2002) *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Buenos Aires: Herramienta.
- Holloway, J. et al. (1995) *Globalización y Estados-nación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Horrie, CH. (1994) *¿Qué es el Islam?* Madrid: Alianza.
- Imbert, G. (1992) *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Icaria.
- Iniesta, F. (1998a) *El planeta negro*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Iniesta, F. (1998b) *Kuma. Historia del Africa Negra*. Barcelona: Bellaterra.
- Instituto de la Juventud (2000) *Informe de Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Jabardo, M. (2006) *Senegaleses en España: conexiones entre origen y destino*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jiménez, M. (2006) *Del estereotipo adulto a la realidad preadolescente: influencia de la publicidad en los trastornos del comportamiento alimentario en niños y niñas de 8 a 12 años*, Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- Kaplan, A. (2002) “Los procesos migratorios. Una motivación económica: Senegambianos en Cataluña”, en *Barcelona, siglo XXI: Mosaico de Culturas*. Barcelona: Museu Etnologic.

- Kaplan, A. (2001) “Mutilaciones genitales femeninas: entre los derechos humanos y el derecho a la identidad étnica y de género”, en *La multiculturalidad*, Cuadernos de Derecho Judicial. Madrid: Escuela Judicial, Consejo del Poder Judicial.
- Kaplan, A. (1998) *De Senegambia a Cataluña. Procesos de aculturación e integración social*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Kaplan, A. (coord.) (1996) *Procesos migratorios y relaciones interétnicas*. Zaragoza: VII Congreso de Antropología Social, Instituto Aragonés de Antropología, Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.
- Kaplan, A. (1995) *Variabilidad en los procesos de integración social, aculturación e identificación en los colectivos senegambianos en Cataluña*. Bellaterra: Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kaplan, A. (1993^a) *Aproximaciones descriptivas a la situación de origen de los inmigrantes de la región de Senegambia*. Bellaterra: Trabajo de Master, UAB.
- Kaplan, A. (1993^b) “Movimientos migratorios, movimientos culturales”, en *Quaderns de Serveis Socials nro. 5*, Diputació de Barcelona.
- Kaplan, A. y Carrasco, S. (2002) “Cambios y continuidades en torno a la cultura alimentaria en el proceso migratorio de Gambia a Cataluña”, en M. Gracia Arnaiz (coord.): *Somos lo que comemos. Estudios de alimentación y cultura en España*. Barcelona: Ariel.
- Kaplan, A. y Carrasco, S. (1999) *Migración, cultura y alimentación. Cambios y continuidades en la organización alimentaria, de Gambia a Cataluña*. Bellaterra: UAB, servei de publicacions.
- Klein Martin, A. (1968) *Islam and Imperialism in Senegal: Sine Saloum 1847-1914*. Stanford: University Press.
- Leach, E. (1970) *Un mundo en explosión*. Barcelona: Anagrama.
- Lesthaegh, R. (ed.) (1989) *Reproduction and Social Organization in Sub-Saharan Africa*. Berkeley: California University Press.
- Levi-Strauss, C. (1991) *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1994) *El crepúsculo del deber, la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.

- Malgesini, G. (1998) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria- Fundación Hogar del empleado.
- Mallart, LLuis, 2001. *Okupes a l'Àfrica*. Barcelona: La Campana.
- Martínez Fresneda, G. (2001) “Tres leyes del siglo”, en *Le Monde Diplomatique*, Nro. 63: 25.
- Martínez Veiga, U. (1999) *Pobreza, Segregación y Exclusión Espacial. La Vivienda de los Inmigrantes Extranjeros en España*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Veiga, U. (1997) *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.
- Mateos, A. y Moral, F. (2000) *Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes*. Madrid: CIS.
- M'bai, F. E. (1993) *Senegambia, a geo-historical, socio-economic and political study*. Banjul: Sunrise Publishers.
- Meillasoux, C. (1977) *Mujeres, graneros y capitales*. México: Siglo XXI.
- Melossi, D. (1992) *El Estado del Control Social*. México: Siglo XXI.
- Menéndez, E. (1983) *Hacia una práctica médica alternativa. Hegemonía y autoatención (gestión) en salud*. México: CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, nro. 86.
- Miles, S. (2000) *Youth Lifestyles in a Changing World*. Buckingham: Open University Press.
- Miles, M. and Crush, J. (1993). “Personal narratives as Interactive Texts: Collecting and Interpreting Migrant Life-Histories”, in *The Professional Geographer*, Vol. 45, nro. 1, p. 84-94.
- Mills, W. (1979) *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Ministerio de Asuntos Sociales (1995) *Plan Nacional para la Integración Social de los Inmigrantes*. Madrid: Dirección General de Migraciones.
- Moreras, J. (1999) *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) (2001) *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Observatori Desc (2003) *Guía para Inmigrantes*. Barcelona: Regidoria de Drets Civils, Ajuntament de Barcelona.

Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (2000) *Informe Anual*. Viena: UE.

Organ Tècnic del Pla Interdepartamental d'Inmigració (1997) *Els plans comarcals d'integració dels immigrants. Document de presentació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Oya, C. (2000) "Ajuste, liberalización e incentivos económicos: impacto sobre el sector agrícola exportador en Senegal, 1980-1998", José R. Trujillo (ed.) *África hacia el siglo XXI*. Madrid: Casa de América.

Páez, J. (2006) "El racismo y la demagogia sobre la inmigración", en *Wanafrica*, septiembre de 2006, pp. 8-9.

Parramón, C. (1996) "Campo migratorio: un concepto útil para el análisis de las estrategias migratorias" en A. Kaplan: *Procesos migratorios y Relaciones Interétnicas*. Zaragoza: VII Congreso de Antropología.

Pellissier, P. (1966) *Les paysans du Sénégal: les civilisations agraires au Cayor à la Casamance*. Vienne: Santyneux.

Perez de Guzmán, T. (1994) "Estilos de vida y teoría social", en Kaiero, A. (Ed.) *Valores y estilos de vida en nuestras sociedades en transformación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Pincus, F. y Ehrilch, H. (eds.) (1999) *Race and Ethnic Conflict. Contending Views on Prejudice, Discrimination and Ethnviolence*. Boulder: Elsevier.

Pumares, P. (1998) "¿Qué es la integración? Reflexiones sobre el Concepto de la Integración de los Inmigrantes", en F. Checa: *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea*. Barcelona: Icaria.

Ramonet, I. (1998) *Tiranía de la comunicación*. Barcelona: Debate.

Ravenstein (1885) "The laws of migration", en *Journal of the Royal Statistical Society*, 48.

Recolons, L. (2001) "La población inmigrante de origen extranjero y su impacto en las sociedades europeas", en *Revista de Fomento Social*, 56: 679-694.

- Recolons, L. (1996) "Les migracions actuals en el context de la població mundial", en *Revista de Treball Social*, nro. 124. Diputació de Barcelona.
- Robin, N. (1999) "Les espaces de transit dans les migrations internationales ouest-africaines", en J. Bonnemaïson et. al.: *Les territoires de l'identité. Le territoire, lien ou frontière*. París: L'Harmattan.
- Robin, N. (1996) *Atlas des migrations ouest-africaines vers l'Europe, 1985-1993*. París: ORSTOM-EUROSTAT.
- Rockwell, E. (1991) "La dinámica cultural en la escuela", en E. Gigante (coord.) *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*. México: Serie Pensar la Cultura, Conacult.
- Rodríguez, D. (2006) "Mixed marriages and transnational families in the inthercultural context: a case study of Africa-Spanish couples in Catalonia", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32, 3: 403-433.
- Romaní, O. (2004) *La salut dels Joves a Catalunya. Un estudi exploratori. Informe final*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Romaní (1999) *Las drogas. Sueños y razones*. Barcelona: Ariel.
- Romaní, O. (1996) "Antropología de la marginación. Una cierta incertidumbre", en Prat y Martínez (eds). *Ensayos de Antropología Cultural*. Barcelona: Ariel, 303-318.
- Rosoli, G. (1991) "Las imágenes de América en la emigración italiana de masas", en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 17: 3-21.
- Rossmann, G. y Rallis, S. (1998) *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Sabariégo, M. (2004) "Estrategias metodológicas en las aulas multiculturales", en E. Soriano (coord) *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Salas, T. (2007) "Senegal; un largo camino hacia la democracia", en *Wanafrica*, nro. 16, marzo de 2007.
- Salem, G. (1984) "Les marchés ambulants et le système commercial sénégalais", en G. Simon (coord.) *Marchands ambulants et commerçants étrangers en France et en Allemagne Fédérale*. Poitiers: CUEM, pp. 7-50.
- Samaja, J. (1993) *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.

- San Román, T. (2004) *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra: UAB-Documents.
- San Román, T. (2003) “Escuela y relaciones interétnicas”, en Santamaría E. y González Placer, F. (comps.) *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus.
- San Román, T. (2000) “El mundo que compartimos, nuevas alternativas”, en *Revista de Antropología Social*, ISSN 1131-558X, 9: 93-197.
- San Román, T. (1996) *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.
- San Román, T. (1986) *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.
- Sassen, S. (2001) “¿Por qué emigran de a millones?”, *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur. Junio, 2001: 22-23.
- Seck, T. A. (1997) *La Banque Mondiale et l’Afrique de l’Ouest. L’exemple du Sénégal*. París: Publisud.
- Secka, F. y Girona, R. (1999) *Fatou, la nena tossuda*. Barcelona: Fundació Caritas Immigració Girona-Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- Secretaría General de la Joventut (2006). *La joventut de Catalunya en xifres*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut, Departament de Presidència de la Generalitat de Catalunya.
- Sepa bonaba, E. (1993) *Els negres catalans. La immigració africana a Catalunya*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Alta Fulla.
- Serrano, J. (1998) *Barcelona, bona nit. Pautes, hàbits i preferències de lleure i oci nocturn dels joves barcelonins*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Siguan, M. (2003) *Inmigración y adolescencia: los retos de la Interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Sonko-Godwin, P. (1988) *Ethnic groups of the Senegambia: a brief history*. Banjul: Sunrise Publishers.

- SOS Racismo (1998) *Informe anual 1999. Sobre el racismo en el Estado Español*. Barcelona: Icaria.
- Sow, P. (2004a) *Sénégalais et Gambiens en Catalogne (Espagne). Analyse géo-sociologique de leurs réseaux spatiaux et sociaux*. Tesis de Doctorado en Geografía Humana, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sow, P. (2004b) “Mujeres inmigrantes y/o esposas de inmigrantes senegaleses y gambianos en Cataluña (España): entre la vida familiar y la vida profesional”, en *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, Nro. 43: 69-88, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stolke, V. (1994) “Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión”, en Varios Autores. *Extranjeros en el Paraíso*. Barcelona: Virus.
- Stoop, CH. (1999) *Los “Otros”. La deportación de los “sin papeles” en Europa*. Barcelona: Bellaterra.
- Suárez Navaz, L. (1995) “Les sénégalais en Andalousie”, en *Mondes en Développement*, tomo 23, 91: 55 – 65.
- Suárez Navaz, L. (1996) “Estrategias de pertenencia y marcos de exclusión: colectivos sociales y estados en un mundo transnacional”, en A. Kaplan (coord.): *Procesos migratorios y Relaciones Interétnicas*. Zaragoza: VII Congreso de Antropología.
- Suárez Navaz, L. (1998) “Los procesos migratorios como procesos globales. El caso del transnacionalismo senegalés”, en *Ofrim*, diciembre, pp. 39 – 63.
- Suárez Orozco, C; Suárez Orozco, M. (2003) *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Subcomandante Insurgente Marcos (1996) *Siete piezas del rompecabezas mundial*. México: Ediciones del FZLN.
- Subcomandante Insurgente Marcos (2003) “La nueva torre de Babel”, en *Resumen Latinoamericano* (65: 4-5).
- Sumner, C. (1999) “Repensar la desviación: hacia una sociología de la censura social”, sin pie de imprenta.
- Sumner, C. (1994) *The Sociology of Deviance: an Obituary*. Buckingham: Open University Press.

- Tabutin, D. (ed). (1988) *Population et sociétés en Afrique au sud du Sahara*. París: L'Harmattan.
- Taussig, M. (1996) *Un gigante en convulsiones*. Barcelona: Gedisa
- Taussig, M. (1987) *Shamanism, colonialism and the wild man. A study in terror and healing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tall, S. M. (1994) "Les investissements immobiliers à Dakar des émigrants sénégalais", *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 10, 3.
- Thumerell, P. (1998) *Poblaciones del Mundo*. Madrid: Cátedra.
- Timera, M. (1996) *Les soninkés en France*. París: Karthala.
- Traore, S. (1994) "Les modèles migratoires Soninké et Poular de la vallée du Fleuve Sénégal", en *REMI*, vol. 10, nro. 3: 61-81.
- Trinidad, P. (1993) "La configuración histórica del sujeto delincuente", en *Revista Acacia*, publicaciones UB.
- Todorov, T. (2003) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.
- Turner, V. (1980) *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- United Nations (2000) *Replacement Migration: Is it a Solution to Declining and Ageing population?*. New York: UN.
- Vázquez Montalbán, M. (1999) *El delantero centro fue asesinado al atardecer*. Barcelona: Planeta.
- Vila, I. et. al. (2002) "Educació i escola. Entre la qualitat educativa i l'equitat" a Gomez-Granell, C. et al (Coords.) *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona: CIIMU, Vol. 2: 13- 158.
- Vi Makome, I. (1990) *España y los negros africanos*. Barcelona: La Llar de Libre.
- Wagman, D. (2002) "Estadística, Delito e Inmigrantes", en edición digital y *SOS Racismo: Informe Anual*.
- Yudice, G. (2002) *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- Zukin, Sh. (1995) *The cultures of cities*. Cambridge & Oxford: Blackwell Publishers.

ANEXO I. Prácticas de investigación realizadas.

1. Entrevistas en profundidad (total: 43)

Nombre	País de origen	Sexo	Edad	Ocupación	Lugar entrevista	Fecha entrevista
Za	Senegal	Masculino	35 años	Tienda de artesanías africanas	Barcelona	oct-06
Ma	Senegal	Masculino	28 años	Trabajador social	Barcelona	oct-06
Nr	Senegal	Masculino	36 años	Trabajador fábrica	Berga	oct-06
Ny	Senegal	Masculino	15 años	Estudiante ESO	Berga	oct-06
Cf	Senegal	Masculino	47 años	Marabout	Arbucies	nov-06
Tc	Senegal	Masculino	29 años	Trabajador sector hostelería	Barcelona	nov-06
Mu	Senegal	Masculino	33 años	Vendedor ambulante	Terrassa	nov-06
Ge	Senegal	Femenino	32 años	Empleada Tienda	Girona	nov-07
En	Senegal	Masculino	32 años	Vendedor ambulante	Terrassa	nov-06
Su	Senegal	Masculino	35 años	Trabajador agrícola	Maresme	nov-06
Be	Senegal	Masculino	29 años	Trabajador fábrica	Granollers	nov-06
Ja	Senegal	Masculino	27 años	Vendedor ambulante	Barcelona	dic-06
Ou	Senegal	Masculino	33 años	Periodista-Publicista	Barcelona	dic-06
Ka	Senegal	Masculino	40 años	Seguridad Privada	Barcelona	dic-06
La	Senegal	Masculino	28 años	Trabajador sector hostelería	Barcelona	dic-06
Wa	Senegal	Masculino	28 años	Vendedor ambulante	Tarragona	dic-06
Ch	Cat (Hijo senegaleses)	Masculino	13 años	Estudiante ESO	Maresme	dic-06
Fa	Senegal	Femenino	25 años	Lavaplatos en restaurant	Figueres	ene-07
Zu	Cat (Hijo senegaleses)	Masculino	11 años	Alumno primaria	Lérida	ene-07
Si	Cat (Hija senegaleses)	Femenino	14 años	Estudiante ESO	Lérida	ene-07
Ax	Senegal	Femenino	14 años	Estudiante ESO	Lérida	ene-07
Ni	Cat (Hija senegaleses)	Femenino	13 años	Estudiante ESO	Girona	ene-07
Ft	Senegal	Femenino	24 años	Limpieza en restaurant	Figueres	ene-07
Pi	Senegal	Masculino	29 años	Operario fábrica	Terrassa	ene-07
Ab	Senegal	Masculino	30 años	Ayuntamiento Sabadell	Terrassa	feb-07
Pa	Senegal	Masculino	34 años	Investigador social	Barcelona	feb-07
Ha	Senegal	Femenino	29 años	Empleada carnicería	Figueres	mar-07
Mi	España (Cataluña)	Femenino	15 años	Estudiante ESO	Girona	mar-07
Ra	Cat (Hijo senegaleses)	Masculino	20 años	Trabajador vivero	Maresme	mar-07
Da	España (Cataluña)	Masculino	21 años	Fontanero	Celrá	abr-07
Jo	España (Cataluña)	Masculino	23 años	Estudiante Universidad	Girona	abr-07
Fr	España (Cataluña)	Masculino	22 años	Empleado librería	Girona	abr-07
Ly	España (Cataluña)	Femenino	28 años	Profesora CAP-ICE	Barcelona	abr-07
So	Senegal	Masculino	18 años	Trabajador carpintería	Terrassa	jul-07
Am	Cat (Hija senegaleses)	Femenino	13 años	Estudiante ESO	Figueres	jul-07
Br	Senegal	Masculino	18 años	Trabajador supermercado	Terrassa	jul-07
Pe	España (Cataluña)	Masculino	35 años	Profesor tutor aula de acogida	Banyoles	jul-07
Na	España (Cataluña)	Femenino	33 años	Educadora Social	Celrá	jul-07
Al	España (Cataluña)	Masculino	48 años	Profesor Instituto, aula de acogida	Girona	jul-07
Un	España (Cataluña)	Femenino	48 años	Profesora de Instituto	Girona	jul-07
Az	Senegal	Masculino	19 años	Trabajador supermercado	Terrassa	ago-07
Sa	Senegal	Masculino	20 años	Músico	Barcelona	ago-07
Ya	Cat (Hija senegaleses)	Femenino	17 años	Estudiante Bachillerato	Salt	ago-07

2. Grupos de discusión (total: 10)

1. Perfil: Hombres senegaleses padres de familia, miembros de distintas asociaciones senegalesas de Cataluña.

- Fecha: 25/11/06.
 - Lugar: Facultat de Lletres, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
 - Cantidad de participantes: 10.
2. Perfil: Hombres senegaleses, miembros de la *Associació Col·lectiva Senegales de Tarragona*.
- Fecha: 21/12/06.
 - Lugar: Facultat de Lletres, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
 - Cantidad de participantes: 8
3. Perfil: Mujeres catalanas estudiantes de ESO (13-16 años).
- Fecha: 7/01/07.
 - Lugar: Casa particular de una de las participantes, Girona.
 - Cantidad de participantes: 5.
4. Perfil: Hombres y mujeres senegaleses, miembros de familias con hijos e hijas, pertenecientes a las asociaciones *Kawral Fuladu (Figueres)*; *Associació per el Desenvolupament Economic de la Comunitat Rural de Sarré Coly y Jamà Àfrica*.
- Fecha: 7/01/07.
 - Lugar: Sede de UGT, Girona.
 - Cantidad de participantes: 10.
5. Perfil: Mujeres madres pertenecientes a familias migrantes senegalesas de la provincia de Girona.
- Fecha: 27/01/07.
 - Lugar: Casa particular de una de las participantes, Figueres.
 - Cantidad de participantes: 7.
6. Perfil: Grupo mixto de hijos e hijas de familias migrantes senegalesas de la provincia de Girona en Cataluña, edades: entre 11 y 15 años.
- Fecha: 28/01/07.
 - Lugar: Casa particular de una de las familias, Figueres.

- Cantidad de participantes: 6 (3 varones y 3 mujeres).

7. Perfil: Miembros de una unidad doméstica familiar de migrantes senegaleses residentes en Mataró: padre, madre, hija e hijo.

- Fecha: 4/02/07.

- Lugar: Casa particular de la familia, Mataró.

- Cantidad de participantes: 4.

8. Perfil: Jóvenes-adolescentes varones senegaleses, edades: 13-17 años, residentes en la provincia de Girona.

- Fecha: 25/02/07.

- Lugar: Casa particular de un familiar de uno de los participantes, Figueres.

- Cantidad de participantes: 6.

9. Perfil: Miembros de una unidad doméstica familiar de migrantes senegaleses residentes en Terrassa: padre, madre, hija, hija e hijo.

- Fecha: 11/03/07.

- Lugar: Casa particular de la familia, Terrassa.

- Cantidad de participantes: 5.

10. Perfil: Jóvenes senegaleses reagrupados, trabajadores, residentes en Terrassa.

- Fecha: 20/07/07.

- Lugar: Casa particular de uno de los participantes, Terrassa.

- Cantidad de participantes: 6.

3. Participación en eventos vinculados al problema de estudio.

1. “La immigració africana per Ceuta i Mellila. Jornada de reflexió sobre immigració i mitjans de comunicació”. Organizador: Associació Catalana de Residents Senegalesos (ACRS). Lugar: Convent de Sant Agustí, Barcelona. Fecha: 16 de septiembre de 2006.

2. “Película documental Catalunya Negra”, de Gilbert-Ndungu Nsangata. Lugar: CCCB, Barcelona. Fecha: 26 de septiembre de 2006.

3. Jornada: “La immigració a Catalunya: els processos d’integració dels infants, adolescents i joves de la <<segona generació>>”. Lugar: Institut Europeu de la Mediterrània, Barcelona. Fecha: 16 de octubre de 2006.
4. “1r Simposi sobre la Immigració a Catalunya”. Organizador: Fundació Jaume Bofill. Lugar: Auditori del FAD, Barcelona. Fecha: 27 de octubre, 3 y 10 de noviembre de 2006.
5. “Quartas jornades senegaleses. Emigració, Codesenvolupament i Món Rural”. Organizador: Coordinadora d’Associacions Senegaleses de Catalunya (CASC). Lugar: Centre Cultural la Mercé, Girona. Fecha: 11 y 12 de noviembre de 2006.
6. “Conferencias sobre Identitats. Debat sobre immigració”. Coordinador: Associació Catalana de Sociologia. Lugares: CaixaForum, Ateneu Barcelonès, Institut d’Estudis Catalans, FAD; Barcelona. Fecha: del 7 al 29 de noviembre de 2006.
7. “Jornadas internacionales sobre políticas culturales e inmigración: experiencias y reflexiones”. Organizador: Fundación Interarts. Lugar: Fundación Antoni Tàpies, Barcelona. Fecha: 21 y 22 de noviembre de 2006.
8. “Terceras Jornadas de la Fundación de Emigrantes Senegaleses (FES)”. Organizador: GERAFRICA. Lugar: Facultat de Lletres, URV, Tarragona. Fecha: 24 y 25 de noviembre de 2006.
9. “1r Simposi sobre Desigualtats Educatives”. Organizador: Fundació Jaume Bofill. Lugar: Capella de Santa Àgata, Museo d’Història de la Ciutat de Barcelona, Barcelona. Fecha: 12 y 13 de diciembre de 2006.
10. “Binta y la gran idea”, Corto Documental sobre la escuela en Senegal de Javier Fesser. Duración: 30 minutos. Fecha: enero de 2007.

4. Asociaciones de migrantes senegaleses en Cataluña contactadas durante el trabajo de campo.

Barcelona ciudad

- Associació Catalana Residentes Senegaleses
- Wanafrica
- Associació Diakha Mandina Inmigrants Senegalesos

- Associació per a la promoció de les cultures, integració social “KANDEEMA”
- Associació de Residentes Senegaleses en Catalunya

Maresme

- Bafalay-Amics Solidaris de la Casamance (Arenys de Mar)
- Associació Planeta (Mataró)
- Jamtan Solidaridad con Velingara (Mataró)

Granollers

- Associació Kandema Kano
- Medema Per la Solidaritat

Terrassa

- Associació Catalana Residentes Senegaleses
- Associació Catalana de Residents Senegalesos del Vallès Occidental
- Associació pour la Promoció Socio-Economic de Gassane a Terrassa

Manresa

- Associació de Senegalesos del Bages

Vic

- Associació de Senegalesos de Vic
- Unió de la Comunitat Senegalesa de Segarra i Urgell (Guissona)

Girona

- Associació Kawral Fuladu (Figueres)
- Associació per el Desenvolupament Economic de la Comunitat Rural de Sarré Coly
- Jamà Àfrica (Salt)

Lleida

- Associació Ressortissant Senegal de Simesaloum
- Associació d’Immigrants Senegalesos de la Província Lleida

Tarragona

- Associació Col.lectiva Senegalés de Tarragona

5. Personas senegalesas/africanas en Cataluña relacionadas con la investigación, contactadas durante el trabajo de campo.

- Fatou Seca (Maresme)

- Mawa N'Diaye (Barcelona)

- Sam Amadou Bocar (Barcelona)

- Bombo Ndir (Granollers)

- Aliou Diao (Girona)

- Papa Sow (Barcelona)

ANEXO II. Algunos datos sobre Senegal.

Superficie	196,720 km²
Medio ambiente	Clima tropical con temporada de lluvias de julio a octubre, y seca de noviembre a mayo.
Población total	10 millones de hab.
Proyección 2050	21.589 millones de hab.
Crecimiento demográfico	2.21 %
Población de -15 años	43.5 %
Densidad de población	50.1 hab./km²
Población urbana	48.9 %
Esperanza de vida	52 años.
Mortalidad infantil	7.9 %

Alfabetización 39.3 %

Escolarización 38 %

Índice de desarrollo humano Indicador: 0.437.
(2003) **Rango:** 157 (sobre 175 países).

Lenguas habladas Français, wolof, peul-toucouleur, sérér y diola, entre otras.

Pueblos asentados Wolofs, toucouleurs, peuls, sérères, diolas y mandingues, entre otros.

Religiones Musulmana, católica, animista.

Cronología

20 de junio, 1960 Independencia de la Federación de Malí (Malí y Senegal). La federación se divide dos meses más tarde.

20 de agosto, 1960 Léopold Sédar Senghor se convierte en presidente de Senegal.

- Febrero, 1970** **Revisión constitucional. Creación de un puesto de primer ministro ocupado por Abdou Diouf.**
- Febrero, 1978** **Se reelige a Senghor. Dos años más tarde, dimite.**
- 1 de enero, 1981** **Abdou Diouf se convierte en Presidente. Se le elige en febrero de 1983.**
- Febrero, 1988** **Se reelige a Diouf. Manifestaciones de la oposición y detención de Abdoulaye Wade. Diouf se reelige en 1993, ante Wade, del Partido Democrático Senegalés (PDS).**
- 19 de marzo, 2000** **Wade es elegido en la segunda vuelta.**
- Abril, 2001** **Elecciones legislativas. Victoria del PDS.**
- 20 de diciembre, Muerte de Senghor.
2001**
- 21 de abril, 2004** **Sacan del cargo a Idrissa Seck, y Macky Sall se convierte en primer ministro.**
- 30 de diciembre, Acuerdo de paz firmado con el Movimiento de las
2004** **Fuerzas Democráticas del Casamance (MFDC)**

Julio, 2005

El antiguo primer ministro Idrissa Seck es acusado por el Ejecutivo de malversaciones financieras.

Gobierno

Presidente

Abdoulaye WADE.

Primer Ministro

Macky SALL.

Asuntos Exteriores

Cheikh Tidiane GADIO.

Referencias Económicas

Paridad euro

€1 equivale a 656 francos CFA (01/01/2004).

Paridad dólar

\$1 equivale a 483.6 francos CFA (01/01/2004).

RNB por habitante

\$550/hab. (sobre 175 países).

RNB por habitante PPA

\$1,580/hab.

Reparto del PIB	Primario: 16.8 %
	Secundario: 21.2 %
	Terciario: 62 %
Inflación	0 %
Inversión Interior Bruta	20 % del PIB.
Inversión Extranjera Directa	\$78 millones.
Exportaciones	\$1,331 millones.
Importaciones	\$2,454 millones.
Principales recursos	Fosfatos, cacahuetes, algodón, cereales y turismo.

Fuente: *Wanafrica*