

# Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento

## Processes and Dynamics of Identity Construction among Immigrant Adolescents. Towards an Educational and Cultural Policy of Acknowledgment

Miquel Àngel Essomba Gelabert

*Universitat Autònoma de Barcelona. Àrea de Didàctica i d'Organització Educativa. Departament de Pedagogia Aplicada. Barcelona, España*

### Resumen

Este artículo sintetiza los resultados y primeras conclusiones de una investigación realizada en el entorno de los procesos y las dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados con un máximo de tres años de estancia en nuestro país. Se trata de una investigación aplicada desarrollada en dos fases. La primera se destinó a analizar el discurso identitario de una muestra de estos adolescentes a partir de los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas. La segunda fase consistió en la experimentación de actividades didácticas inclusivas que tenían por objeto tratar el tema de la identidad personal con los adolescentes inmigrados en aulas multiculturales. En concreto, en este texto se da cuenta de los resultados y conclusiones relacionados con la primera fase del estudio, así como con propuestas de incidencia política en el contexto escolar y social. Entre ellos, se da cuenta de la necesidad de impulsar programas de orientación y tutoría con características específicas, así como la urgencia de fomentar espacios y actividades de dinamización sociocultural en medio abierto. El sentido de la investigación es claramente aplicado, y desea fomentar la transformación de los entornos sociales multiculturales en espacios de seguridad personal más habitables para estos adolescentes inmigrados, unos espacios donde éstos se vean reconocidos como ciudadanos de pleno derecho.

En definitiva, se trata de que sean tenidos en cuenta como un ciudadano más en sus derechos formales y reales, pero que a su vez se les reconozca como sujetos sociales libres, con iniciativa y creatividad, en un marco de diversidad cultural.

*Palabras clave:* identidad, identificaciones, adolescencia, inmigración, educación, cultura, interculturalidad, inclusión, reconocimiento.

### **Abstract**

This paper aims to summarize the outputs and the preliminary conclusions of a research on processes and dynamics about identity construction among immigrant adolescents living in the country for no more than three years. It is an applied research developed in two phases. Firstly, the identity discourse of a sample of immigrant adolescents was analyzed, starting from the data collected through semi-structured interviews. Secondly, some educational activities were implemented in order to deal with the topic of identity with immigrant adolescents in multicultural classrooms. Specifically, this paper provides information about outputs and preliminary conclusions related to the first phase, as well as some proposals on educational policy concerning school and social environments. Some of them reflect the need of implementing programmes on counselling and guidance for these adolescents, as well as the urgent measure of promoting socio-cultural spaces and activities in open settings. This is essentially an applied research, and its basic goal is to contribute to the transformation of multicultural settings in personal safe areas for these immigrant adolescents, where these young people could be recognized as citizens with full rights.

In short, it is about being taken into account as a normal citizen in his formal and real rights, but at the same time being recognized as free social subjects, with initiative and creativity, in a cultural diversity frame.

*Key Words:* identity, identifications, adolescence, migration, education, interculturality, culture, inclusion, recognition.

## Tema de estudio y muestra

En el verano de 2007, el equipo ERIC<sup>1</sup> terminó un largo viaje de investigación que había empezado dos años antes. La idea inicial surgió de una necesidad que se había ido forjando lentamente: acercarse a la comprensión del concepto y las dinámicas psicosociales y educativas en el entorno de la identidad. Nos atraía la idea de sumergirnos en el sentido de lo identitario en nuestros contextos sociales fragmentados, en proceso de globalización avanzada y con unos valores de igualdad y libertad en clara regresión. Para ello, identificamos a los adolescentes inmigrados como excelentes compañeros de viaje, como informantes clave que podían participar a nuestro lado en la consecución de nuestro propósito.

En una primera fase de la investigación, mediante la entrevista, deseamos explorar las distintas dimensiones que configuran la identidad de algunos adolescentes inmigrados. El análisis de su discurso dio lugar a dos productos: un documento de orientaciones políticas en materia educativa y cultural, y unos principios de acción pedagógica que, a continuación, quisimos poner a prueba.

Para ello, y en una segunda fase, diseñamos y llevamos a cabo un conjunto de actividades didácticas para adolescentes con el tema de la identidad como telón de fondo. Deseábamos saber hasta qué punto nuestros planteamientos educativos eran resistentes al oleaje de la realidad, o perecían en medio del naufragio. Tuvimos, pues, el placer de compartir momentos intensos de trabajo en el aula con más de doscientos adolescentes, también de quince años, entre los cuales se encontraban inmigrados. Desde un planteamiento inclusivo (todos juntos en el aula compartiendo las mismas actividades), propusimos a cada uno de ellos en general, y a los inmigrados en particular, generar tentativas de respuesta a la grueza pregunta de «quién soy yo».

En este artículo, daremos cuenta de la primera fase de nuestra investigación. Relataremos todo lo aprendido a través de las entrevistas realizadas, y adjuntaremos un resumen breve del documento elaborado en materia de política educativa y cultural. Esta investigación ha contado con la financiación pública de la agencia autonómica AGAUR a través de sus convocatorias competitivas para contribuir a la investigación en materia de inmigración<sup>2</sup>. A su vez, ha sido de enorme

<sup>1)</sup> ERIC son las siglas de «Equip de Recerca en Interculturalitat i Immigració a Catalunya», perteneciente al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

<sup>2)</sup> El equipo ERIC ha contado con la financiación de la agencia autonómica AGAUR, de la Generalitat de Catalunya, referencia AMIC2005-10020.

importancia el contexto ofrecido por el programa socioeducativo denominado Campus Ítaca de la Universidad Autónoma de Barcelona, un programa dirigido a los estudiantes de tercer curso de ESO, los cuales, durante 15 días de verano, se sumergen en un rico y apretado calendario de actividades científicas de aprendizaje, y también de diversión, con el objetivo de contribuir a incrementar entre ellos la expectativa positiva con respecto a los estudios postobligatorios y la posibilidad de acceder a estudios superiores. Este programa ha proporcionado los contactos, y la confianza, para que nuestros objetivos de investigación pudiesen llegar a buen puerto.

La selección de la muestra para esta primera fase de la investigación que comentamos se realizó entre el alumnado de origen extranjero que participaba en el Campus Ítaca durante el curso 2004-2005. Este grupo ya supone de por sí una selección previa, pues para ingresar en dicho programa existe una selección por parte de los IES participantes, realizada por su profesorado, a partir de dos criterios: ser estudiante con un rendimiento académico medio-bajo, pero con potencialidades intelectuales y personales para mejorarlo. De entre los 240 participantes de esa edición, se pidió autorización a las 17 familias de nacionalidad extranjera que formaban el contingente para entrevistar a sus hijos, y respondieron afirmativamente 14 de ellas. En la Tabla I, recogemos las principales características de los informantes de esta primera fase, todos ellos residentes en ciudades del área metropolitana de Barcelona:

**TABLA I.** Variables dependientes utilizadas para la evaluación de la formación en TIC

Código	Sexo	Origen	Residencia
1	Mujer	Argentina	Sabadell
2	Mujer	Marruecos	Sabadell
3	Mujer	Canadá	Terrassa
4	Varón	Kazajstán	Terrassa
5	Mujer	Marruecos	S. Cugat del Vallès
6	Mujer	Marruecos	Rubí
7	Varón	Ecuador	Rubí
8	Varón	Perú	Barberà del Vallès
9	Varón	Chile	Cerdanyola del V.
10	Mujer	Rep. Dominicana	Moià
11	Mujer	Rep. Dominicana	Palau-Solità i Pleg.
12	Mujer	Rumania	Ripollet
13	Varón	Rumania	S. Quirze del Vallès
14	Varón	Ucrania	Cerdanyola del V.

## **Antecedentes, fundamentación y objetivos**

La actividad inicial propedéutica nos sumergió en una lectura selectiva de abundante literatura científica para ir construyendo el estado de la cuestión y los interrogantes abiertos por otros con respecto a la compleja trama de temas de nuestro interés: la identidad, los adolescentes, la inmigración, la educación, la inclusión. Para ello, iniciamos un recorrido que fue de lo más general a lo más concreto, y obtuvimos una información significativa que nos permitió escoger destino y equiparnos con categorías lo suficientemente potentes como para interpretar la realidad sobre la cual deseábamos investigar.

Después de un repaso por autores como Bauman (2005), Parekh (2000), Castells (1998) o Maalouf (1998), entre otros, ya tuvimos bastante claro que nuestra investigación debía consistir en explorar cuáles son las identificaciones de los adolescentes, cómo se construyen y se transforman, y hasta qué punto son funcionales o no para su inclusión social, así como para la construcción de un contexto intercultural. Teníamos claro que estos adolescentes se movían en entornos líquidos, de definición y configuración flexible y cambiante. También habíamos comprendido que participaban de una identidad pero con múltiples rostros y dimensiones, caras de un calidoscopio que se integraban en un todo complejo y en plena interacción con el contexto social de referencia. Y sabíamos que no nos podíamos desligar de la dimensión ética alrededor del tema, pues el posicionamiento con respecto a unos valores de interculturalidad, inclusión o exclusión marcaba a su vez una orientación u otra.

También dedicamos un tiempo a sumergirnos en investigaciones provenientes del ámbito anglosajón, probablemente el que posee más datos y conocimiento desarrollado al respecto. En primer lugar, Archer (2005) nos ayudó a alejarnos de una orientación positivista sobre el desarrollo de la identidad entre los adolescentes inmigrados -la teoría del conflicto entre dos culturas- y acercarnos a una más constructivista de la cuestión, coherente con el planteamiento que íbamos elaborando.

A partir de esta base, fuimos deshilando la madeja y aprendiendo, por ejemplo, la necesidad de evitar erigir, entre adolescentes inmigrados o pertenecientes a minorías, a un grupo selectivo como «chivo expiatorio» del conjunto. Algunas lecturas nos condujeron a reflexionar sobre cómo cada sociedad parece focalizar una expectativa negativa, así como escasas oportunidades, sobre un grupo específico de adolescentes de una etnia minoritaria, y no sobre todo el conjunto de grupos minoritarios. Esta dinámica tiene sin lugar a dudas efectos negativos sobre la construcción armónica de su identidad. En el caso del Reino Unido, son, por ejemplo, los chicos de origen

afrocaribeño (Wright, Weekes y McGlaughlin, 2000), y nos planteamos la hipótesis de si en nuestro país, con el tiempo y a la luz de estudios ya realizados, los adolescentes de origen marroquí o latinoamericano serán depositarios de dicho papel.

Gracias al análisis de estas investigaciones, y otras, fuimos afianzando la idea de que la complejidad en la construcción identitaria de los adolescentes es un hecho que se traduce en tomar en cuenta no sólo los aspectos étnicos, religiosos o culturales, sino también los de género, clase social o lingüísticos. Los genes del alma de Maalouf. Por ejemplo, fue particularmente interesante acceder a la desmitificación sobre las adolescentes musulmanas que realizan diversas autoras (Shain, 2003; Archer, 2005), las cuales ponen de manifiesto que conviene evitar la imagen estereotipada y pasiva que la sociedad proyecta sobre estas adolescentes. Es habitual que estas chicas lleven a cabo procesos de sincretismo cultural (hibridaciones culturales) en los cuales, a diferencia de los chicos, compatibilizan a la perfección su deseo de sentirse miembros de la sociedad de acogida y a su vez mantener sus creencias religiosas minoritarias. Sin lugar a dudas, se trata de un claro ejemplo de falseamiento de la hipótesis del conflicto entre los «dos mundos».

En nuestro país, la investigación sobre identidad y adolescentes inmigrados está en proceso de desarrollo. Ciertamente existe un conjunto de investigadoras (Sandín, 1998; Massot, 2003; Abenoza, 2005; Santibáñez y Maiztegui, 2007, entre otros) que han abordado el tema con rigor y de forma contextualizada, pero la realidad de la inmigración actual da para más, especialmente desde un punto de vista aplicado. Quizás una de las investigaciones que nos resultó más útil fue la de Torradella y Tejero (2005), las cuales elaboran una tipología de actitudes adolescentes ante el reto de la construcción de su propio yo que nos fue útil para plantear cuestiones a explorar. A través de la metáfora de los «resistentes», los «intérpretes», los «malabaristas» y los «mestizos», construyen una hermenéutica sobre la identidad de adolescentes inmigrados que nos resultó de lo más sugerente para nuestro trabajo.

A partir de todo este recorrido teórico, más que hipótesis, lo que formulamos fueron cuestiones-guía, una especie de faros válidos para no perdernos en la travesía del territorio adolescente, capaces de arrojar luz sobre el punto de destino hacia el cual deseábamos dirigirnos. A continuación dejamos constancia de algunas de estas cuestiones:

¿Cuáles son los «genes del alma» (ámbitos) clave que configuran la identidad de estos adolescentes? ¿Conceden la misma importancia a cada uno de ellos?

¿Los adolescentes entrevistados sienten cómo su derecho a la libertad en la construcción de su identidad se ve garantizado a partir del reconocimiento?

¿Qué juego de trasvases e influencias se desarrolla entre estos adolescentes y su contexto social? ¿Qué papel juega la escuela como contexto en todo este proceso?

¿Qué representación tienen los adolescentes entrevistados sobre lo identitario? ¿Dinámica o estática, rígida o flexible, local o global? ¿Qué valor le atribuyen?

¿Cómo puede contribuir la escuela a que dicha construcción identitaria sea equilibrada entre los adolescentes? ¿Cuáles son los principios metodológicos fundamentales al respecto?

(...)

## Resultados de la investigación

Como dijimos al inicio, este viaje dio tanto de sí que tuvo que concretarse en dos fases. Una primera más discursiva, y una segunda más aplicada. Una primera centrada en explorar la mente de adolescentes inmigrados con respecto a su identidad a través del lenguaje, y una segunda focalizada en la experimentación de actividades didácticas con la finalidad de facilitar una construcción armónica de su identidad en un marco intercultural e inclusivo. En este apartado, pues, tal como anunciamos, daremos sólo cuenta de resultados y conclusiones de la primera fase, dejando para otra ocasión el análisis que hicimos de los datos obtenidos en la segunda, más orientada a la acción.

El análisis de las transcripciones de las entrevistas se ha realizado siguiendo criterios acordes con la teoría fundamentada. El equipo de investigación, de forma colaborativa, ha ido señalando unidades de significado en el texto, que después han sido categorizadas y recategorizadas a medida que el avance en el análisis hacía retroceder para reinterpretar algunos elementos, y volver a avanzar, así hasta la identificación de núcleos categóricos y la saturación de resultados. Veamos cuáles han sido los procesos y dinámicas señalados a partir de una organización del conocimiento desde cinco grandes territorios: el ámbito del tiempo libre, el mundo académico-laboral, la religión, el proceso migratorio y la familia, y la sociedad de acogida.

## Identificaciones en el ámbito del uso de su tiempo libre

El tiempo libre resulta uno de los espacios de identificaciones más intensas para cualquier adolescente. Cuando los adolescentes entrevistados hacen referencias a identificaciones con determinados grupos o prácticas en su tiempo libre, los circuitos que definen en este terreno se corresponden con los propios de la sociedad de acogida. En este tema, estos adolescentes inmigrados acusan más el hecho de ser adolescentes que el de ser inmigrados, los gustos y aficiones con los cuales se identifican son los propios de la mayoría social.

### E7: 4

S: En tu tiempo libre, ¿qué haces? Explícame un poco.

E: Bueno, aparte de salir con los amigos, juego a fútbol.

S: ¿Estás apuntado en algún equipo?

E: Sí, en el Rubí.

S: ¿Y qué tal se te da? ¿Bien?

E: Bien.

(Varón, origen Ecuador, residencia Rubí)

### E6: 4-5

S: ¿Qué haces en tu tiempo libre?

Z: Dibujo.

S: ¿Te gusta dibujar?

Z: Sí, manga. Leo mucho, mucho, mucho

S: ¿Qué estás leyendo, ahora?

Z: Se titula Zan. És un libro.

S: Supongo, que es un libro.

Z: Me encanta leer. Y, a veces, jugar a fútbol y ya está.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

En otros casos, observamos cómo estos adolescentes inmigrados desarrollan lo que podríamos denominar «importaciones culturales» desde el lugar de origen a su nuevo entorno. Uno de los contenidos en el cual más se aprecia dicho fenómeno es en el artístico (cine, música), terreno en el cual podemos observar relación entre identificaciones y contenidos culturales de la sociedad de origen.

E1: 4

No tengo ningún estilo en concreto. Puedo escuchar tanto *heavy* como salsa, merengue... Lo que no me gusta es el flamenco.

(Mujer, origen Argentina, residencia Sabadell)

E2: 4

S: (...). ¿Y qué música te gusta escuchar?

H: *Reggaeton*, *bip-bop* algo y flamenco también.

S: Di grupos de música.

H: Don Omar y Daddy Yankee de *reggaeton*. De *bip-bop*, Júnior, que es *bip-bop*/flamenco y de flamenco, El Barrio.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

Tanto unas identificaciones como otras se desarrollan en un marco de autonomía de los adolescentes. Sin embargo, en algún caso eso no sucede así, y debemos hablar de tensión entre los procesos de identificación del adolescente con respecto a las actividades de tiempo libre, y la expectativa de los padres con respecto a lo que dicho adolescente debería hacer en ese tiempo, basándose por ejemplo en estereotipos de género.

E6: 6

S: ¿Y qué te gustaría hacer en tu tiempo libre que no haces?

Z: No sé... Entrenar en un equipo de fútbol.

S: ¿Y por qué no lo haces?

Z: No me dejan.

S: ¿Quién no te deja?

Z: Mis padres.

S: ¿Por qué?

Z: Porque soy chica.

S: ¿Y tú se lo explicas?

Z: No lo intento. No lo entienden..

S: ¿Y tú cómo te sientes?

Z: Ahora ya estoy acostumbrada, pero antes, muy mal. Yo quería pero... Bien, es igual.

S: ¿Ya te has acostumbrado?

Z: Sí.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

Por último, deseamos comentar cómo la organización del tiempo libre posee una relación débil con el ámbito escolar. Se tienen amigos del instituto, pero no todos lo son. Se practican actividades de ocio, pero no en las instalaciones del centro escolar. El espacio público abierto (el parque, la calle) adquiere un valor destacado al respecto.

**E14:10**

S: Tus amigos, ¿dónde los has conocido?

O: En el colegio, en la piscina, en el gimnasio, en la calle...

S: Cuando dices en el colegio, ¿te refieres aquí en el instituto?

O: Sí.

S: ¿Y quedas con ellos para ir a tomar algo?

O: Claro, pero últimamente

(...)

S: ¿Y son más chicos o más chicas?

O: Yo diría que son más chicos.

S: ¿Sois muchos cuando salís?

O: A veces sí. A veces salimos tres o cuatro, a veces salimos los chicos y las chicas juntos, entonces somos unos veinte y tantos que vamos a cena.

(Varón, origen Ucrania, residencia Cerdanyola del Vallès)

## **Identificaciones en el ámbito del mundo académico y laboral**

Las entrevistas también son ricas en datos sobre la autoimagen de estos adolescentes con respecto al mundo académico y laboral, así como el impacto de dicha autoimagen sobre expectativas y proyecciones de futuro. A partir de los datos obtenidos, podemos afirmar que la condición de adolescente inmigrado (es decir, recién llegado durante los últimos cursos de Primaria o primeros de la ESO) no implica necesariamente la obtención de malos resultados académicos, que la actitud de éstos frente al estudio acostumbra a ser positiva –a veces incluso mejor que las de sus iguales autóctonos–, y que su expectativa académica tiende a ser similar a la de la media. Así pues, coincidimos con los hallazgos de la explotación específica de PISA 2003 para el alumnado inmigrado (OECD, 2006), si bien reconocemos que esta afirmación debe ser tomada con cautela por la propias características de la muestra.

E5: 6

E: ¿Lo aprobaste todo?

H: sí, y este trimestre también, lo he aprobado todo

E: ¿Qué notas más o menos?

H: notables, bienes y algunos, no sé..., dos suficientes, esto el trimestre pasado y este trimestre sólo un suficiente.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sant Cugat del Vallès)

E3: 6

S: ¿Qué notas has sacado, más o menos, este trimestre? ¿Te las han dado ya?

K: No. Me las dan mañana, creo, pero nos lo han dicho, y más o menos tengo notables, un suficiente y algún sobresaliente. Pero la mayoría notables.

S: Muy bien.

K: No están mal.

(Mujer, origen Canadá, residencia Terrassa)

Este proyecto académico de estudios se encuentra estrechamente relacionado con la expectativa laboral, y el entorno familiar aparece como muy influyente a la hora de interiorizar la necesidad de estudiar, si bien el papel de la familia a la hora de elaborar una identificación con alguna profesión en concreto es secundario.

E2: 8

S: ¿Y tu familia?

H: Mi padre, encantado porque como que él trabaja en la construcción dice que sí. Y mi madre, también.

S: ¿Ellos quieren que continúes estudiando?

H: Sí. Su sueño es que yo llegue a ser algo, pero de verdad. Un título.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

En esta línea, observamos un proceso de identificación con respecto al conjunto de la sociedad de acogida en cuanto al itinerario académico postobligatorio concreto que se va a seguir: los entrevistados señalaban el bachillerato y la universidad como etapas posteriores después de la ESO, obviando la formación profesional, igual que hace la mayoría social. A los padres no les importa, parece ser, el tipo de especialización o carrera que elijan sus hijos, siempre y cuando su elección esté enmarcada en esta vía académica.

E2: 7-8

S: ¿Y cuando acabes la ESO?

H: Bachillerato.

S: ¿Qué bachillerato? ¿Ya lo has pensado?

H: Tecnológico.

S: ¿Y después del bachillerato?

H: Me presentaré a las pruebas de acceso a la universidad.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

De todos modos, los adolescentes entrevistados no dejan de tener ilusiones y expectativas de realizar trabajos que tengan más que ver con una dimensión más lúdica, emocional, con una motivación más intrínseca que extrínseca.

## **Identificaciones en el ámbito de la religión**

El ámbito de las identificaciones con respecto a la religión merece un capítulo aparte. Aquí los mecanismos de endoculturación efectuados en el seno de la familia se muestran en toda su potencia y esplendor. Con sus afirmaciones, estos adolescentes nos trasladan el pensamiento lejos de la realidad de los adolescentes autóctonos de la mayoría social. Éstos últimos viven, también por endoculturación, un proceso generalizado de secularización, mientras que los adolescentes inmigrados otorgan a la religión un papel preponderante en sus procesos y dinámicas de identificación, sea desde una actitud de dependencia o de contradependencia.

E13: 3-4

S: Y si yo te pidiera que me dijeras las tres cosas más importantes de tu vida, ¿qué me dirías?

SÍ: La religión, la familia y los estudios.

(...)

S: Así, tú crees en Dios, ¿verdad?

SÍ: Sí.

S: ¿Practicas alguna religión?

SÍ: Sí.

S: ¿Qué religión practicas?

SÍ: La evangelista.

S: Explicame algo de ella...

SÍ: Parte de la teoría de que Dios creó la Tierra y todo lo que hay. Cree en la existencia de un Dios todopoderoso que todo lo puede, todo, todo.

S: ¿Tu familia practica esta religión?

SÍ: Sí.

S: ¿Y tú por qué la practicas?

SÍ: Porque creo en Dios y porque veo que algunas de las cosas que dice la Biblia se cumplen.

S: ¿Vas a misa todas las semanas?

SÍ: Sí, cada domingo.

S: ¿Los domingos por la mañana?

SÍ: No, por la tarde.

S: ¿En Rumanía también practicabas la misma religión?

SÍ: Sí.

(Varón, origen Rumanía, residencia Sant Quirze del Vallès)

Los adolescentes entrevistados nos cuentan que son creyentes, o no, y desean dejar muy claro que no lo son por influencia familiar sino por propia voluntad. Algunos explican que profesan religiones minoritarias, y que priorizan las celebraciones religiosas, o la participación en la comunidad de fe, si es necesario por encima de sus actividades de tiempo libre o de ir con los amigos. Otros narran que no creen en Dios. Pero todos tienen una posición elaborada al respecto, fruto quizás de un influjo adulto intenso al respecto.

E2: 5

S: ¿Practicas alguna religión?

H: Sí.

S: ¿Cuál?

H: La del Islam.

S: ¿Por qué?

H: Porque desde pequeña mis padres ya me empezaron a hablar de Alá. Y ahora los sábados y los domingos, de once a una, voy a... una especie de mezquita a aprender árabe, a escribirlo y también me hablan de Dios y...

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

E11: 6-7

E: ¿Tú crees en Dios?

Z: No.

E: No practicas ningún tipo de religión.

Z: No.

E: ¿Tu madre?

Z: Mi madre... son muy católicos.

E: ¿Y tú por qué no?

Z: No sé. No creo en un Dios que sea tan machista, ni tan castigador... y creo que si existiera algo, no creo que fuera un hombre sobre todo.

E: ¿Sería una mujer?

Z: O quizás son dos personas, no sé, no creo que sea un Dios, no me gusta esta idea...

(Mujer, origen República Dominicana, residencia Palau-solità i Plegamans)

## **Identificaciones con respecto al ámbito del proceso migratorio y de la familia**

Ser miembro de una familia conlleva de por sí todo un conjunto de identificaciones y de papeles sociales. En el caso de los adolescentes inmigrados, y teniendo en cuenta el proceso migratorio como acontecimiento central del inicio de su adolescencia, lo familiar ocupa un espacio relevante. Todos coinciden contrariamente (en teoría, se encuentran inmersos en una época de rebeldía y contradependencia con los padres) en señalar el entorno familiar como lo más valioso de su vida.

E3: 4

S: Dime las tres cosas más importantes de tu vida.

K: Primero mi familia; segundo, mis amigos; y tercero, disfrutar (...)

S: Explícame un poco por qué tu familia y tus amigos.

K: Mi familia porque yo veo a mis amigos de la escuela y como que siempre tienen su familia cerca, no disfrutaban de ella lo suficiente. Pero yo me he encontrado que cuando están juntos a veces no se pueden hablar algunas cosas... Y yo pienso que es una cosa muy importante por mí.

(Mujer, origen Canadá, residencia Terrassa)

Uno de los elementos más interesantes es que, en algunos casos, se produce una inversión funcional de roles en el seno familiar con respecto a la distribución de papeles según el tipo de espacio social. En el ámbito privado familiar, los padres dirigen y los hijos se adaptan. Sin embargo, el impacto del propio proceso migratorio –según origen y clase social– hace que al manejarse en el espacio público los más jóvenes dispongan de más capacidades, tiempo y oportunidades para aprender códigos y comportamientos propios de la sociedad de acogida, con lo cual éstos adquieren una relevancia y protagonismo que pierden los mayores, más dependientes de lo que sus pequeños les traduzcan u orienten. De todos modos, mantener la tensión que produce dicha inversión de roles según sea espacio público o privado es vivida con naturalidad, y no observamos dificultad alguna derivada de ello. Tal como leímos en las referencias teóricas, los comportamientos basados en una identificación u otra dependen del contexto.

E6: 11: 12

- S: ¿Crees que es importante que tus padres sepan que sacas muy buenas notas?  
Z: Sí, pero en segundo (de ESO) me parece que fue la última vez que mi madre vino aquí a hablar y ya le dijeron que yo estudiaba.  
S: ¿Ha vuelto a venir aquí a hablar?  
Z: No. Pero me parece que este año deberá volver a venir.  
S: ¿Qué vienen, una vez al año?  
Z: Sí, se supone que deben venir una vez al año, pero el pasado no vino.  
S: Por qué los profesores no dijeron nada ni tus padres...  
Z: No. Es que yo tampoco quiero que vengan. Aparte de que no entienden nada, tengo que estar allá, traduciéndolo todo...  
(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

No obstante, existe una divergencia constatada entre padres e hijos cuando analizamos sus respuestas a las preguntas sobre el proyecto migratorio familiar. Los adolescentes dicen de forma clara que ellos no tomaron la decisión de emigrar, que no hubo diálogo al respecto. Incluso algunos señalan que, ante la disyuntiva planteada por sus padres de «o te quedas o te vienes conmigo», en un inicio desearon quedarse en origen, pero al cabo del tiempo no resistieron la separación y se vinieron mediante reagrupación familiar.

E5: 13

- E: Tus padres cuando vinieron aquí a Cataluña, ¿te preguntaron si tú querías venir?  
H: Sí, me preguntaron si quería venir a Cataluña, y yo les dije que no, que yo lo que quería era quedarme allí, en Marruecos, y ser una estudiante allí en Marruecos, y

bueno... como que han venido todos, pues bueno, me quedé yo allá y bueno, vine también hacia aquí

E: ¿Pero te lo dijeron ellos que mejor que vinieras a Cataluña, o si fuera por ti te hubieras quedado allí en Marruecos? ¿Qué querías hacer?

H: Yo prefería quedarme allí en Marruecos

E: ¿Ahora estás contenta de estar aquí en Cataluña?

H: Sí, ahora sí

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sant Cugat del Vallès)

### Identificaciones con la sociedad de acogida

Los adolescentes entrevistados hablan de su lugar de origen, el cual no es un continente sino un país, un entorno particular en donde las gentes se desenvuelven de una manera determinada. Todos ellos se sienten todavía más de «allá» que de «acá», y proyectan una imagen idealizada de su país de origen. No se sienten españoles sino argentinos, marroquíes o rumanos. Y sólo dejan la puerta abierta a desarrollar una identidad nacional perteneciente a la sociedad de acogida para un futuro que no se vislumbra como demasiado cercano.

#### E1: 10

S: Si yo ahora te preguntara cuál crees que es tu país, ¿qué me dirías?

G: A ver, en este momento, más parte de mí vida está en Argentina, pero cuando yo lleve, más o menos, la mitad de mí vida aquí, no sé qué pensaría. La verdad es que no lo sé. A veces lo pienso, ¿qué soy, argentina o de aquí?

(Mujer, origen Argentina, residencia Sabadell)

#### E13: 9-10

S: Si yo te preguntara cuál crees que es tu país, ¿qué me dirías?

SÍ: Rumanía.

S: ¿Lo tienes muy claro?

SÍ: Sí.

S: Y si dentro de veinte años te preguntara lo mismo, ¿qué me dirías?

SÍ: Dentro de veinte años ya estaría en Rumanía otra vez.

S: ¿Quieres volver a Rumanía?

SÍ: Sí.

S: ¿Crees que volverás?

SÍ: Sí.

S: ¿Lo tienes muy claro?

SÍ: Sí.

S: ¿Volverás con tus padres o volverás tú solo?

SÍ: Diría que mis padres también volverán. Pero aunque ellos no quieran volver, yo volveré a Rumanía.

(Varón, origen Rumanía, residencia Sant Quirze del Vallès)

Estos adolescentes ya han interiorizado que su imagen ante los demás es la de «extranjeros». Y saben también que ello a veces puede tener consecuencias negativas, como agresiones racistas. Distinguen bien entre lo que podría ser racismo social y violento, y demuestran capacidad para naturalizar algunos comportamientos racistas que han sufrido en su vida cotidiana, aceptándolo como si fuera algo normal. Este tipo de evaluaciones de los demás, o de agresiones, se producen en espacios abiertos, informales (la calle, la comunidad) y no en la escuela, la cual aparece como un territorio desprovisto de un significado de discriminación.

E2: 15

S: ¿Alguna vez te has sentido mal, te han hecho algún comentario?

H: Sí.

S: Explícamelo.

H: A veces vamos en el autobús y alguien dice «mira el moro ese» o «es que todos los moros»... Y me sienta mal aunque...

S: Claro.

H: Y muchas veces me dicen «perdón, perdón, que no iba por ti» y me dicen que yo no soy de allí, que yo soy de aquí. O sea, que muchas veces hablan como si yo no estuviese.

S: ¿Crees que generalizan?

H: Sí.

(Mujer, origen Marruecos, residencia Sabadell)

E6: 22

S: ¿Qué piensas sobre la inmigración?

Z: ¿Qué pienso? No lo sé. Que la gente migra para buscarse la vida y que los del país lo deberían de entender porque si ellos estuvieran en la misma situación, harían lo mismo.

S: ¿Y piensas que lo entienden?

Z: Sí, pero hay gente que no. El otro día iba andando con mi madre... Es que cuando voy andando yo sola no me pasa tanto, pero con mi madre, que ella lleva pañuelo, pasa un coche, y si no nos apartamos se nos lleva por delante.

S: ¿Le pasa muy a menudo, a tu madre?

Z: No, no muy a menudo, pero...

(Mujer, origen Marruecos, residencia Rubí)

Para acabar, dejamos constancia sobre cómo algunos de estos adolescentes, inmigrantes recientemente, desarrollan valoraciones y percepciones discriminatorias con respecto a otros inmigrantes que consideran en peor situación quizás que la suya.

#### E12: 15

E: ¿Y tú qué crees que piensa la gente de Cataluña sobre Rumanía?

D: No sé, ¡cómo he visto de todo!

E: ¿Me lo puedes explicar?

D: Bueno, ¡ya ves lo que hacen los rumanos cuando vienen aquí!

E: ¿Qué hacen?

D: Prostituirse o robar... los gitanos, que son rumanos, como se llaman, esto...

E: (...)

D: Piden limosna y esto no está muy bien visto, tampoco estoy de acuerdo, porque dan una imagen muy mala de nuestro país, yo siempre he vivido muy bien, (...) bueno... y no he venido aquí por no tener dinero, aunque mucha gente se lo piensa. Era por que mis padres no querían estar separados.

(Mujer, origen Rumanía, residencia Ripollet)

## **Discusión de resultados**

Empezaremos la discusión de resultados haciendo referencia a las identificaciones que los adolescentes entrevistados efectúan con relación al tiempo libre. A la luz de su voz, parece claro que el ocio se convierte en un espacio de normalización y en donde estas personas sienten un cierto grado de inclusión. También parece que estos adolescentes encuentran y cultivan relaciones sociales en el instituto, por lo que

dichos datos contrastarían con algunos de los que Serra (2006) halla en un IES de las comarcas gerundenses. Dejamos la puerta abierta a la reflexión con relación a la variable territorio, puesto que nuestro estudio se lleva a cabo en el área metropolitana de Barcelona, un espacio impersonal de débiles lazos comunitarios, y el estudio de Serra se realiza en una población pequeña alejada del área metropolitana, supuestamente con un sistema de lazos comunitarios y relaciones sociales más densos y prefijados de antemano.

De todos modos, y sin que esto entre en contradicción con el hecho de que estos adolescentes pueden encontrar relaciones sociales significativas en los centros escolares, casi en todos los casos estudiados aparece el entorno extraescolar como altamente significativo desde este punto de vista. Por último, y ante el caso de la adolescente entrevistada que manifiesta dificultades para desarrollar la actividad de ocio que ella desea -el fútbol-, sería recomendable abrir la reflexión a la necesidad de iniciativas públicas que permitan reforzar la autonomía del menor cuando existe este tipo de tensión entre los valores y representaciones familiares (marcados, por ejemplo, por estereotipos que favorecen la desigualdad de género) y los de un entorno más flexible y dinámico en cuanto a atribuciones de roles sociales. Sin embargo, no perdamos de vista que este tipo de necesidad puede ser aplicable tanto a algunos grupos de inmigrados como a algunos sectores sociales formados mayoritariamente por población autóctona.

En cuanto al ámbito de las identificaciones que dichos adolescentes construyen con respecto a la dimensión académica y laboral, podemos plantear la hipótesis de que la identificación del adolescente con el itinerario «estudiante-trabajador», como camino trazado a seguir, proviene de las necesidades derivadas del proyecto migratorio familiar. Casi todos ellos pusieron de manifiesto la presión de los padres para que sigan estudios postobligatorios. Detectamos, pues, una proyección de expectativas de los padres sobre los hijos -eso es lo que ellos nos cuentan-, y ello se corresponde a su vez con una introyección de dicha expectativa en los hijos con respecto a los padres.

En un mismo orden de las cosas, el mundo laboral no aparece como un valor de realización individual sino como un valor de obtención de recursos para el sostenimiento propio y el de la familia. Sería interesante explorar en futuras investigaciones el sentido y orientación de esta tensión entre lo que exige el proyecto migratorio (ganar dinero) y lo que corresponde a su propia vocación (realización del yo).

De todos modos, queremos dejar constancia de la expectativa elevada que muestran los entrevistados en esta dimensión, y nos surgen las dudas sobre cómo encajar dicha expectativa en la fragilidad de los dispositivos de orientación de nuestro sistema

educativo para la etapa de educación secundaria. También nos resulta de difícil encaje la asunción acrítica del itinerario de estudios de naturaleza académica, en detrimento del itinerario profesional, algo que pone en tensión dos elementos opuestos: la imagen que construyen sobre sí mismos con respecto al futuro (profesionales de alta cualificación) con la imagen que el resto de la sociedad tiene ya prefijada sobre ellos de antemano por el mero hecho de ser extranjeros (mano de obra barata en ocupaciones de baja cualificación).

Cambiando de tema, y adentrándonos en la esfera de lo religioso, observamos que en el terreno de las aficiones públicas (como el deporte o la música), o del proyecto vital, existe un diálogo, un trasvase recíproco entre los significados, contenidos y valores del universo axiológico con el que se llega y los del mundo que se percibe en la sociedad de acogida en el momento de la llegada. Sin embargo, el ámbito de lo religioso aparece como totalmente impermeable a cualquier tipo de diálogo o intercambio en este sentido. Existe una clara conciencia de que lo religioso pertenece a lo privado, y se marca una frontera muy definida con respecto al contexto social. Detectamos una identidad religiosa elaborada en origen y que se transfiere de forma automática y autónoma a la nueva realidad social.

Analizadas las voces, la religión no aparece como un elemento facilitador de la inclusión. Observamos cómo la religión proporciona una serie de identificaciones en el ámbito estricto de lo privado, y no se vive como algo propio del espacio público al cual tengan acceso las personas que ocupan la geografía emocional y vital de estos adolescentes. Se desarrolla un entramado selectivo de relaciones en función de este factor. Además, la religión va más allá de lo ideológico e impregna el ámbito de lo social. Estos adolescentes nos cuentan sus actividades lúdicas o de aprendizaje paralelas a la celebración religiosa, y aparece todo ello no sólo como algo vinculado a la fe, sino que se nos aparece la hipótesis de considerar el hecho religioso como un mecanismo para mantener la cultura de origen, como un instrumento para la identificación con un grupo minoritario, el de aquéllos que han emigrado desde un mismo país o región. En este sentido, la religión se erige en un elemento más segregador que inclusor, más estático y cerrado que dinámico y abierto, más identitario que identificador.

Cambiando de tema, y adentrándonos en las identificaciones que se producen en el ámbito familiar, parece claro que la familia ejerce un papel fundamental como espacio para la supervivencia (techo, comida), pero también para el apoyo afectivo y el sostén emocional, que no se busca solamente entre los iguales a pesar de ser adolescentes. La familia, tanto la que reside con ellos en la nueva sociedad de acogida, como la que quedó en origen, se convierte en el salvavidas emocional de estos adolescentes.

La primera por vínculo, y la segunda por idealización. La relación familiar aparece teñida de emociones más que de representaciones y valores.

La identificación de estos adolescentes con sus progenitores es compleja. De hecho, se da una voluntariedad por su parte en el proyecto migratorio, pero por razones distintas a las de sus padres. Mientras que éstos últimos deciden emigrar por razones económicas, los adolescentes lo hacen por razones afectivas: para estar cerca de sus padres. Esto genera un juego de afecto-desafecto que queda reflejado en los diálogos registrados, y que tiene como consecuencia la coexistencia de procesos de duelo con un sentido diferenciado dentro de una misma unidad familiar.

Acabamos este apartado sobre discusión de resultados con algunas referencias a la identidad nacional o cultural de los entrevistados. Como podemos comprobar, su sentimiento de arraigo a una sociedad concreta está todavía en proceso de acomodación a la nueva situación. Es obvio que el proyecto migratorio ha afectado a su identidad nacional, pero no necesariamente en una dirección dinámica. No se observa un proceso de reconocimiento por parte de estos adolescentes como nuevos miembros de la sociedad de acogida, lo que sugiere un trabajo interesante en el desarrollo de vías de reconocimiento y de apego a la nueva realidad social en la cual éstos viven inmersos. No obstante, cada uno de ellos vive procesos diferenciados al respecto, y se encuentra en un momento de evolución distinto. Mientras que unos dudan sobre cuál será su identidad futura, otros tienen muy claro que ésta no variará. Se hace difícil «regionalizar» por áreas o continentes este tipo de respuesta, que quizás depende más de factores personales que de grupo de pertenencia.

Ante este posicionamiento identitario «cerrado», nos planteamos si se trata de un comportamiento adquirido en origen o se trata de un comportamiento de resistencia. En cualquier caso, aparece una rigidez de planteamiento que abre las puertas a la necesidad de un trabajo educativo que acerque a estos adolescentes a una perspectiva más intercultural para favorecer un sentimiento de inclusión en la sociedad de acogida.

También resulta preocupante observar hasta qué punto estos adolescentes pueden objetivizar su discurso a la hora de hablar sobre inmigración, hablar de ello como si el tema no les implicara, e incluso utilizar expresiones estereotipadas y cargadas de prejuicios idénticas a las que utiliza la mayoría social autóctona. Aparece un deseo de dejar de ser minoría a los ojos de la mayoría. Es probable que estos adolescentes piensen que esa «fuga étnica» vendrá determinada más por sus valores y actitudes (portarse bien) que por sus comportamientos culturales (hacer lo que hace la mayoría). Esta valoración puede parecer contradictoria con lo expuesto con respecto a la identidad nacional, pero no lo es. Lo que nos están diciendo estos adolescentes es que desean

sentirse «extranjeros», pero no «inmigrantes». Han aprendido hábilmente ya la denotación relativamente neutra del primer término y la peyorativa del segundo.

Sin embargo, teniendo en cuenta que la sociedad puede llegar a tratarlos más como inmigrantes que como extranjeros, aquí se abre una línea de trabajo pedagógico muy significativa para promover el reconocimiento y la inclusión, para prevenir el auto-odio y evitar la frustración ante la imposibilidad de, en el fondo, dejar de ser lo que uno es.

Por último, ante la ausencia de la escuela en el discurso en el momento de hablar de discriminación, debemos afirmar que ello no significa que no pueda existir en su seno, pero al menos intuimos que la importancia que atribuyen a las agresiones que allí se dan es menor para ellos con respecto a la que conceden a agresiones que viven en la vida cotidiana. Se da una asimetría en la valoración subjetiva de la discriminación según sea el contexto de aparición de ésta, pero somos conscientes que esta afirmación debe tomarse con cautela si tomamos en consideración el efecto de discapacidad que puede haber provocado el haber realizado las entrevistas en los propios IES de los adolescentes entrevistados.

## **Conclusiones de incidencia política en el contexto escolar y social**

En este punto de la investigación, tuvimos claro que debíamos sacar partido de lo recorrido hasta el momento, y elaborar un documento con criterios y recomendaciones políticas para incidir en la política educativa. Así pues, en este apartado ofrecemos un resumen del texto que elaboramos para los responsables del sistema educativo. Todo un ejercicio de malabarismo intelectual al intentar pasar de una lógica centrada en lo epistemológico a otra centrada en lo político, sin que la calidad del saber adquirido se pierda en el salto.

### **Dos contextos de incidencia política: el escolar y el social**

Los dos contextos prioritarios de incidencia política son, en coherencia con el esquema de análisis empleado a lo largo de la investigación, el escolar y el social. Los IES son un espacio de referencia donde todavía se da un acceso universal y directo a la educación, y por ende a estos adolescentes inmigrados. Por este motivo, son instituciones que no pueden escapar a la implementación de políticas públicas que tengan

que ver con estas personas. Sin embargo, tal como ya hemos anunciado, la incidencia en los IES debe verse complementada con acciones en un contexto social más amplio. Ello significa dar cobertura también a aquellos adolescentes que ya no tuvieron oportunidad de acceder a la última etapa de la enseñanza obligatoria, y también ofrecer continuidad –y no ruptura– para aquéllos que sí lo pudieron hacer. Veamos, pues, cuáles son estas actuaciones.

## **Actuaciones de incidencia en el contexto escolar**

### **Programa de orientación para favorecer la transición a estudios postobligatorios**

Como hemos podido constatar a lo largo de las entrevistas, los adolescentes inmigrados importan directamente representaciones y valores sobre el mundo académico y laboral que han construido en el entorno familiar en su país de origen. En ocasiones, provienen de sociedades fuertemente meritocráticas, en las cuales la obtención de un título de educación superior significa una promoción automática en el ascenso social.

En otros pasajes de las entrevistas, estos adolescentes también sienten el riesgo de ver –a pesar de tener una elevada expectativa académica y/o profesional– cómo su esfuerzo y trabajo continuado puede verse ninguneado debido a la discriminación que pueden sufrir por ser vistos como ciudadanos extranjeros por parte de la población autóctona. A la vista de esto, parece lógico que algunos se autolimiten disminuyendo sus motivaciones o ambiciones con respecto a su futuro en la nueva sociedad.

En consecuencia, se hace necesario abrir una línea de actuación política que se encargue de desarrollar programas de orientación inclusivos pero que traten aspectos específicos relacionados con estas especificidades que presentan los adolescentes inmigrados. Porque, si alguna luz arrojan los datos, ésta no va en la dirección de proporcionarles información específica sobre el mundo académico y laboral como acción prioritaria (deben acceder a la de todos en condiciones de igualdad), sino de facilitar espacios integrados para abordar dos grandes aspectos: la reinterpretación de sus representaciones sobre el mundo académico-laboral a la luz de la nueva sociedad, y la toma de posición personal –y el desarrollo de recursos personales– para hacer frente a posibles casos de discriminación por tratarse de ciudadanos de origen extranjero. Si es cierto, como algunos estudios preliminares empiezan a señalar, que un porcentaje desproporcionado del alumnado inmigrado no prosigue con estudios postobligatorios tras la ESO a pesar de tener capacidad y motivación (Serra, 2007), estamos ante una línea de acción urgente y prioritaria de primera magnitud.

### **Programa de acción tutorial en secundaria sobre competencia reflexiva**

En el caso de los adolescentes inmigrados, la tutoría puede convertirse en un espacio en el cual conocer, reconocer y ser reconocido, un tiempo privilegiado para dar a conocer algunas de las expectativas, miedos y proyectos personales implícitos que elaboran incesantemente en interacción con el contexto. Algo que, como queda de manifiesto en el análisis de las entrevistas, es imprescindible.

En la tutoría grupal, estos adolescentes pueden aprender, por inmersión, el funcionamiento de un sistema escolar y social que no siempre coincide con el del país de origen al cual están acostumbrados. En nuestro país, la propuesta de funcionamiento de los IES es formalmente democrática y participativa, y ello puede contrastar con la cultura de gestión escolar que estos escolares aprendieron en origen.

Además, la tutoría es un espacio para hablar de la convivencia en el grupo, de cómo nos sentimos como tal. Este tipo de acciones educativas mejora el clima de aula e incrementa las competencias personales a la hora de analizar conflictos y situaciones complejas en la vida cotidiana. Es en esta tutoría grupal de un grupo multicultural donde pueden emerger las dificultades reales de construir un proyecto colectivo de convivencia auténticamente intercultural, y es en la tutoría donde podemos facilitar la madurez reflexiva que estos adolescentes necesitan desarrollar para sentirse plenamente incluidos en la sociedad.

### **Actuaciones de incidencia en el contexto social**

#### **Apoyo y extensión de espacios y dinámicas de educación comunitaria en el tiempo libre**

Hemos podido constatar, a través de los resultados de nuestra investigación, que los adolescentes inmigrados efectúan sus procesos de identificación cultural más significativos fuera del instituto.

No obstante, y a diferencia de sus iguales autóctonos, los adolescentes inmigrados viven condicionados por dos factores sociales que pueden limitar su libertad y margen de acción a la hora de construir este proceso de identificación con elementos propios de su edad. Uno de estos factores, de naturaleza económica, consiste en el poder adquisitivo de su familia, algo que puede restringir el acceso a varios servicios y bienes de consumo cultural y de ocio. El otro factor –de naturaleza más simbólica– consiste en la distinta representación que pueden poseer sobre el sentido y el valor del tiempo libre.

En consecuencia, resulta fundamental que se avance hacia un reconocimiento general del valor de la educación en sentido amplio, y no sólo de la escolarización. Se hace necesario que los adolescentes inmigrados puedan participar en condiciones de igualdad en actividades de educación comunitaria, las cuales fomentan todas las áreas propias del territorio adolescente (música, deporte, actividad física, salidas). Sólo de este modo evitaremos el refuerzo implícito a la segregación que supone la ausencia de políticas públicas en esta materia, y la configuración de identidades diferenciadas debido a factores de desigualdad social y económica en medio abierto.

### **Fomento de una política cultural mestiza y participativa**

Los adolescentes inmigrados, como sus iguales autóctonos, forman parte de una sociedad de masas en la cual los medios de comunicación tienen un papel determinante a la hora de configurar las representaciones que elaboran del mundo. Por ello, los adolescentes inmigrados pueden verse empujados a procesos intensos de aculturación y ser tratados como espectadores más que como posibles actores constructores de cultura.

Por este motivo, es importante fomentar experiencias socioeducativas de producción y difusión cultural que tengan en cuenta la riqueza de la diversidad cultural desde un enfoque crítico. Una iniciativa coherente con este planteamiento es la creación de centros sociales abiertos a la comunidad autogestionados por adolescentes y jóvenes con independencia del origen, y que se marcan como objetivos la prevención de la exclusión social, el fomento de la convivencia intercultural, y la creación cultural y artística como vías de emancipación e inclusión.

Este tipo de experiencias permite que los adolescentes de grupos minoritarios tengan un espacio propio que sientan como propio, facilitando el reconocimiento, y pueden dar rienda suelta a su libertad en su proceso de construcción identitaria, sin presiones familiares ni del entorno institucional (escuelas, centros oficiales). Cada cual puede experimentar, ensayar fórmulas diversas y así ir descubriéndose y dándose a conocer como tal a los demás.

En nuestro entorno, experiencias de este tipo no existen. La tendencia de las administraciones es a institucionalizar toda actividad de jóvenes en canales formales que permitan el control social, y, cuando surge una iniciativa por parte de adolescentes o jóvenes, rápidamente se pasa a encorsetarla en los circuitos que estas administraciones ya tienen previstos, con lo cual se restringe la iniciativa. En definitiva, se trata de que éstos sean tenidos en cuenta como un ciudadano más en sus derechos formales y reales, pero que a su vez se les reconozca como sujetos sociales libres, con iniciativa y creatividad, en un marco de diversidad cultural.

## Referencias bibliográficas

- ABENOZA GUARDIOLA, R. (2005). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: MEC y Los Libros de la Catarata.
- ARCHER, L. (2005). *Muslim adolescents in Europe*. En M. FÜLÖP Y A. ROSS (Coords.), *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents (XXX)*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., DEL CAMPO, J., MARÍN, M. A., RODRÍGUEZ, M., SANDÍN, M. P. Y SABARIEGO, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multi-culturales*. Madrid: CIDE.
- BARTOLOMÉ, M. ET AL. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- BESALÚ, X. Y CLIMENT, T. (COORDS.) (2004). *Construint identitats: espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A. Y RODRÍGUEZ, M. (1998). *Hacia la construcción de un instrumento para el diagnóstico de la identidad étnica y aculturación de los adolescentes*. Madrid: CIDE.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- ESSOMBA, M. A. (COORD.) (2003). *Educación e inclusión de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FRANCIS, B. (2005). *The identities of youths of chinese origin: the case of the British-Chinese*. En M. FÜLÖP Y A. ROSS (Coords.), *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents (XXX)*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset et Fasquelle.
- MARÍN, M. A. (2002). *La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. En M. Bartolomé (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía (27-50)*. Madrid: Narcea.
- MASSOT, M<sup>a</sup> I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- MEC (2007). *Datos y cifras. Curso escolar 2007/2008*. Madrid: MEC.
- NAVARRO, A. Y ENESCO, I. (2005). *Ethnic stereotypes and prejudices among Spanish adolescents*. En M. FÜLÖP Y A. ROSS (Coords.), *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- PAREKH, B. (2000). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- SANDÍN, M. P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Guía para el profesorado. Primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Editorial Laertes.
- SANTIBÁÑEZ, R. Y MAIZTEGUI, C. (Coords.) (2007). *Inmigración: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SERRA, C. (2006). *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*. Vic: EUMO.
- (2007). *L'alumnat estranger a Catalunya: continuïtats i abandonaments de l'obligatòria a la postobligatòria. Simposi sobre Educació i Immigració a Catalunya*. Barcelona: (en papel).
- SEWELL, T. (1997). *Black Masculinities and Schooling: How Black boys survive modern schooling*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- SHAIN, F. (2001). *The schooling and identity of Asian girls*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- TORRABADELLA, L. Y TEJERO, E. (1998). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- WRIGHT, C., WEEKES, D. Y MCGLAUGHLIN, A. (2000). *Race, Class and Gender in Exclusion from School*. London: Falmer Press.

**Dirección de contacto:** Miguel Ángel Essomba Gelabert. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Edifici G-6. Campus de Bellaterra. 08193, Bellaterra. Cerdanyola del Vallès, España. E-mail: miguelangel.essomba@uab.cat