

número 4

La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves

NIPO: 201 07 167 7



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Observatorio
Infancia

observatorio de la infancia

**LA INSERCIÓN DE LOS ADOLESCENTES
LATINOAMERICANOS EN ESPAÑA:
ALGUNAS CLAVES**

**Dirección del Proyecto:
M^a Jesús Eresta Plasín**

**Autora del informe:
María Antonieta Delpino Goicochea**

2007

Catálogo general de publicaciones oficiales
<http://www.060.es>



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones

C/ Agustín de Bethencourt, 11 - 28003 MADRID

Correo electrónico: sgpublic@mtas.es

Internet: www.mtas.es

NIPO: 201-07-168-2

ISBN: 978-84-8417-257-4

Depósito legal: M. 31514-2007

Imprime: COE, S.A.

*Ahora
me parece
que no está solo el hombre.
En sus manos
ha elaborado
como si fuera un duro pan,
la esperanza,
la terrestre esperanza.*

Pablo Neruda, *Nuevas Odas elementales*

ÍNDICE

Presentaciones	7
Introducción	13
1. Viaje a la madre patria	19
1.1 La migración como estrategia	19
1.2 Inmigrantes involuntarios	23
1.3 Los jóvenes adolescentes inmigrantes y sus grupos familiares	27
2. La vida de los jóvenes inmigrantes en la sociedad de acogida	35
2.1 La escuela	37
2.2 La casa y el barrio	50
2.3 Las actividades cotidianas	53
3. ¿Ser de aquí o ser de allá? Identidad y relaciones en la sociedad de acogida	57
3.1 Ser adolescente latinoamericano inmigrante	57
3.2 Nosotros y ellos. Relaciones entre adolescentes latinoamericanos y españoles	64
3.3 Integración y resistencias	70
4. Los jóvenes latinoamericanos y las bandas latinas	79
4.1 Significados de las bandas en la vida de los jóvenes latinos	82
4.2 Interés y razones para participar en los grupos juveniles.	88
4.3 Quién podría ser atraído por una banda	91
4.4 Sugerencias juveniles para mejorar la convivencia	94
5. Historias de adolescentes latinoamericanos inmigrantes	99
Nicole	100
Wilson	110
Brenda	119
Arturo	127

Anexos	139
Anexo 1. Aportaciones, sugerencias y propuestas recogidas en la Jornada: Factores que inciden en la socialización de los adolescentes latinoamericanos en España	141
Anexo 2. Aspectos metodológicos	167
Bibliografía	175

PRESENTACIONES

El fuerte incremento de la población inmigrante en España en la última década y la sensibilidad que produce en la sociedad española ha motivado múltiples estudios y abordajes. Entre todos los matices y aspectos que presenta esta realidad no debemos olvidar la especial atención que, en este contexto, debe tener la situación de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes. Y entre ellas, requiere una atención especial la de los adolescentes latinoamericanos.

Los niños y niñas, y especialmente los adolescentes, sufren directamente el proceso de incorporación y adaptación a una sociedad y cultura diferentes. Es más, en muchas ocasiones esta incorporación forzosa (no hay que olvidar que los niños inmigrantes latinoamericanos llegan a nuestro país porque sus padres los traen), lejos de ser una oportunidad para estos jóvenes, es vivida como una amenaza, como un riesgo de separación definitiva del entorno donde estaban (y permanecen) sus amigos, las personas con las que se identifican, el ambiente que les es familiar y donde se sienten seguros. En este contexto las llamadas *bandas latinas*, con toda probabilidad, representan, además de su notorio componente violento, una forma de autoafirmación y búsqueda de identidad.

El estudio de la **Liga Española de la Educación y la Cultura Popular**, persigue, precisamente, conocer las cuestiones que las circunstancias mencionadas plantean: qué caracteriza a estos jóvenes inmigrantes, cuáles son sus vivencias en la sociedad española, cómo se relacionan con su entorno, cómo construyen sus relaciones sociales, cómo eligen a sus amistades, cuáles son sus intereses y las actividades que realizan para satisfacerlos, cómo perciben a los jóvenes españoles y, claro está, por qué algunos jóvenes latinoamericanos se sienten atraídos por los grupos conocidos como bandas latinas.

El planteamiento seguido por el equipo investigador es adecuado a un tema tan complejo y sensible. El estudio se ha realizado desde una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa, en tres ciudades de diferentes densidad de población inmigrante, y compaginando encuestas, grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Entre los datos que nos presenta, algunos son altamente relevantes para determinar y mantener políticas de integración social para niños y

jóvenes inmigrantes latinoamericanos. Por ejemplo, el hecho de que la tercera parte de estos jóvenes viva en hogares encabezados por madres y que pasen más de 6 horas diarias solos, subraya la importancia de mantener e impulsar las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral. En este sentido, el «Plan Estratégico Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2006/2009», recoge la necesidad de *avanzar en la promoción de políticas de apoyo a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades de crianza, cuidado y promoción del desarrollo personal y potenciales capacidades de los niños y niñas, y facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral*, proponiendo medidas concretas como aumentar y mejorar la oferta de servicios de calidad a menores de 3 años, e impulsar el desarrollo de medidas legislativas y sociales en materia de horarios laborales de los progenitores y permisos y licencias por cuidado de hijos.

El estudio también ofrece otros datos preocupantes que no podemos ni debemos ignorar: la mitad de estos niños y adolescentes repitió un curso de la ESO y aproximadamente el 60% consideran a los «grupos latinos» como los que resultan más atractivos para la juventud. Esta atracción no implica aprobación o pertenencia a la banda latina, pero sí que significa que en cierta medida se han constituido como un referente simbólico.

Desde la Dirección General de las Familias y la Infancia tenemos la firme convicción de que es necesario enfrentar los retos que plantean algunas consecuencias no deseadas de los fenómenos de la inmigración, tanto para quienes vienen a nuestro país en busca de un proyecto de vida mejor, como para quienes hemos de acogerlos. Conocer mejor sus necesidades e intereses es la vía más fácil para anticiparnos a posibles problemas de integración social de estos colectivos y planificar situaciones que favorezcan la convivencia intercultural en las escuelas, así como propiciar estrategias que faciliten una mejor convivencia familiar y social, favoreciendo una sociedad rica por su diversidad, tolerancia e intercambio cultural.

Agradecemos, por tanto, la sensibilidad e iniciativa tomada por la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular al realizar la presente investigación y nos sumamos a su necesaria difusión, como ya hicimos con el patrocinio de la jornada de presentación, aportaciones y sugerencias de 27 de octubre de 2006, con esta publicación en la colección del Observatorio de la Infancia.

*Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad
Dirección General de las Familias y la Infancia*

La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEECP) es una organización sin ánimo de lucro, independiente, laica y de solidaridad, integrada por profesionales de la educación y otras personas interesadas en conseguir que la educación y la cultura sean instrumentos para el desarrollo de ciudadanos capaces de obrar en pleno ejercicio de la ciudadanía, colaborando en la construcción de una sociedad más equitativa.

La Escuela Pública vive un momento de diversidad, enriquecedor, que requiere una buena disposición para cambiar actitudes, prejuicios y salir al encuentro del “diferente”. En esa línea la LEECP gestiona y organiza Centros de Apoyo a Inmigrantes, Aulas de Castellano, Programas de Sensibilización entre los que destaca el dedicado a la Interculturalidad, diferentes programas de Apoyo a la Escuela Pública y de Apoyo a Jóvenes en riesgo o desventaja social, Casas de Niños y Niñas, etc. En esta misma línea, estamos muy interesados en conocer las dificultades que los adolescentes y jóvenes venidos de otros países encuentran para asentarse e integrarse en nuestro país y estamos abiertos al diálogo con otras entidades y organizaciones, con las Administraciones, para juntos, buscar alternativas, hacer propuestas que faciliten la escolarización de estos colectivos y actualicen la formación del profesorado para incorporar el conocimiento de las culturas de origen, y buscar juntos medidas que suavicen el tránsito de un sistema escolar a otro.

En la práctica observamos que mientras que en la Educación Primaria crecen vínculos y amistades entre alumnado de diferente origen, al llegar a la adolescencia son escasas las pandillas formadas por chicas y chicos procedentes de distintos países, o formadas por extranjeros y españoles. Si en una comunidad comprometida con la integración de todo el alumnado, que intenta caminar hacia la interculturalidad, aparece el conflicto, significa que las medidas tomadas no han sido suficientes o no son eficaces. Los factores macrosociales que afectan a todos los jóvenes y adolescentes, inciden en los factores microsociales, familia y escuela, y requieren una investigación, un análisis de nuestras prácticas. Más allá de las intenciones y propósitos educativos, sabemos que la escuela necesita hoy ser creativa, buscar nuevas propuestas ante los cambios sociales. ¿Cómo acogemos a estas chicas y chicos que llegan a nuestro país, barrio, escuela o aula? ¿Qué tenemos que hacer y aprender, profesores,

alumnado y familia? ¿Qué necesitan, qué demandan, cuáles son sus expectativas? ¿Qué debemos aprender juntos para conseguir salir airoso de un proceso que va de la multiculturalidad a la interculturalidad, del prejuicio a la integración y a la cohesión social?

En educación siempre hay un hiato entre las intenciones y las prácticas, que requiere la reflexión y la investigación de la práctica, para analizar los factores que están incidiendo y poner en marcha proyectos de mejora. Varias razones han hecho que sintiéramos ahora la necesidad de centrar nuestra atención en los adolescentes latinoamericanos. A priori cabía suponer que estos jóvenes inmigrantes tendrían menos dificultad que otros para incorporarse a la sociedad y que, compartiendo idioma e historia, una cultura con muchos rasgos comunes, tendrían menos dificultades y serían mejor acogidos. Sin embargo, las historias personales de nuestro alumnado latinoamericano nos ofrecen datos objetivos que demuestran que este tránsito de la sociedad de origen a la sociedad de acogida no se realiza felizmente. La infancia es un grupo humano sensible a muchas influencias, en este caso, la infancia y la adolescencia, y especialmente aquellos que además son miembros de colectivos latinoamericanos, que representan alrededor de la mitad de la población escolar de origen extranjero, y requieren una atención socioeducativa específica porque están viviendo y sufriendo la incorporación a una cultura diferente en momentos delicados de su vida.

La adolescencia es de por sí una edad compleja, de comportamientos rebeldes y autoafirmativos frente a la autoridad. Entendemos que a las vivencias complejas que viven nuestras chicas y chicos, los adolescentes latinoamericanos deben afrontar unos hechos que les vienen impuestos y cambian radicalmente las condiciones de vida que habían tenido hasta ese momento. No han sido ellos los que han tomado la decisión de inmigrar, vienen obligados por la familia, y tienen que vivir el duelo de la separación. La llegada al nuevo país se convierte así en un riesgo no buscado, en una amenaza a su propio mundo, en una desubicación, encontrándose en un medio con el que no se identifican y con unos compañeros y compañeras con quienes no comparten señas de identidad. La acogida al nuevo compañero o compañera, por parte de los que vivían aquí, tampoco es simple, y ante lo diferente pueden también surgir actitudes de recelo que no facilitan la acogida. Se precisan adaptaciones curriculares, planes de acción tutorial, planes de convivencia, pero, desde el punto de vista de las chicas y chicos, debemos buscar medidas compensatorias que faciliten la elaboración de sentimientos y el cambio de actitudes en los que llegan y en los que reciben. Desde la escuela tenemos que facilitar una

educación emocional, afectiva, social, que parta de las vivencias reales de nuestro alumnado.

Empujada por el deseo de conocer las vivencias desde los protagonistas, elegimos a M^a ANTONIETA DELPINO GOICOCHEA, educadora y socióloga peruana, que ha trabajado en muchos proyectos de investigación socioeducativa, en el campo de la infancia y de género, para diseñar una investigación que pudiera dar origen a un informe y a un debate para buscar propuestas de intervención educativa, desde la prevención y la protección de la infancia, la juventud y la adolescencia. Desde el principio del diseño, por parte de M^a Antonieta y mía, tuvimos claro que nuestro objetivo era dar voz a los sin voz, dar la palabra a los protagonistas, y que nuestra investigación pasaba por la entrevista a alumnado, profesorado y familias que están siendo protagonistas directos, esto es, una investigación cualitativa y participativa. Al emprender esta investigación nos interesaba recabar información acerca de los factores que inciden en la socialización de los jóvenes, especialmente el papel de la familia y el rol del profesor, y las medidas de atención específica que se están dando desde la escuela a la situación vital de estas chicas y chicos. Se ha seguido una metodología cuantitativa y cualitativa, tratando de analizar desde la vivencia, experiencias particulares y opiniones; utilizando la encuesta, la entrevista, el grupo, facilitando la manifestación de las chicas, chicos, los profesores, los familiares, en Centros de Madrid, Murcia y Valladolid.

El aspecto emocional afectivo es fundamental en el proceso de identidad, autonomía y socialización. El ejemplo cercano de Francia revela que los jóvenes inmigrantes —o sus hijos o nietos—, al cabo de una inserción frustrada o insatisfactoria, pueden convertirse en elementos conflictivos para la convivencia. En el caso español, las alarmas encendidas por los medios de comunicación han sido activadas por las llamadas bandas latinas, a las que se asocia con la comisión de delitos, pero que algunos autores consideran que son formas de sociabilidad juvenil que revelan las fisuras problemáticas del proceso de integración que realizan estos jóvenes. El informe de investigación que hoy damos a conocer no es una investigación acerca de las bandas latinas, que, dicho sea de paso, son muy poco significativas en número de miembros y en representación de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos afincados en nuestro país. Por el contrario, el estudio pretende conocer cuánto de prejuicio hay en relacionar a los componentes de las bandas con los jóvenes latinoamericanos.

La hipótesis inicial ha sido la de considerar que la mayoría de los jóvenes no participan en estas bandas, pero las bandas condicionan la

visión de la población hacia los jóvenes latinoamericanos, creando un prejuicio que dificulta sus relaciones, y pudiera producir, de hecho, marginación. Interesa conocer, en particular, las características que adopta el entramado de redes sociales de los jóvenes latinoamericanos y los mecanismos de inserción o marginación que redundarían en su mayor o menor disponibilidad para participar en formas de socialización alternativas.

¿Qué factores están influyendo en la socialización de los jóvenes y adolescentes? ¿Qué medidas educativas debemos tomar para progresar hacia una cohesión social? Este informe es nuestra humilde aportación a un tema abierto que requiere de una construcción social de respuestas. Queremos agradecer al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el interés mostrado, el apoyo que nos han otorgado y el patrocinio para la realización del estudio, especialmente a la Directora General de las Familias y la Infancia, Doña Amparo Marzal. A todos los asistentes a las Jornadas que, en un proceso de construcción social de respuestas adecuadas, aportaron sus experiencias, sugerencias, críticas y propuestas, especialmente a los policías tutores que nos enseñaron a mirar el problema desde otra perspectiva social, reclamando y ofreciendo su apoyo a todos aquellos jóvenes que sufren por el aislamiento, el acoso o la presión que puedan ejercer sobre ellos bandas violentas, de ultraderecha, con más peso y número en nuestro país que las formadas por jóvenes latinoamericanos, escasamente implicados en casos de violencia. A las madres y padres latinoamericanos que compartieron con nosotros sus vivencias y propuestas, a los trabajadores y mediadores sociales y escolares, a directores, profesores y muy especialmente a las alumnas y alumnos latinoamericanos y españoles que participaron en las Mesas Redondas.

María Jesús Eresta Plasín

Secretaria General

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

INTRODUCCIÓN

En años muy recientes, en el escenario español ha irrumpido el fenómeno de la inmigración. Esta incluye un contingente de adolescentes de ambos sexos que, habiendo acompañado a sus padres inmigrantes, se incorporan al sistema educativo español. La sociedad y la escuela española encaran hoy ese desafío, que incluye, entre otros aspectos, entender y prevenir las actuaciones de una fracción de los miles de adolescentes y jóvenes de origen latinoamericano, a través de grupos juveniles callejeros –conocidos en el lenguaje común como bandas latinas–, a los cuales los medios de comunicación han sobredimensionado en su búsqueda de noticias de impacto.

Esas y otras nuevas organizaciones constituyen, para algunos autores, formas de sociabilidad juvenil que revelan algo significativo respecto al proceso de integración de los jóvenes. Pero, en general, acerca de los adolescentes latinoamericanos y los grupos callejeros a los que un sector minoritario se siente atraído, con el aliento de noticias llamativas, se tiende a la construcción de estereotipos sin que existan modelos interpretativos que den cuenta del tema de fondo: los términos en los que está ocurriendo la socialización de chicas y chicos latinoamericanos en España.

Este texto presenta los hallazgos de un estudio exploratorio, encaminado al conocimiento de las formas que adopta la inserción de estos jóvenes en la sociedad española, con especial atención al ámbito escolar. Para ese efecto, en el texto se examinan algunos de los condicionamientos que intervienen en la socialización de los adolescentes latinoamericanos inmigrantes que se hallan entre los 12 y 17 años de edad y asisten a la Educación Secundaria Obligatoria en centros educativos públicos y concertados en Madrid, Murcia y Valladolid.

Ser adolescente latinoamericano inmigrante, en una sociedad que se encuentra en un momento de alta sensibilidad frente al fenómeno migratorio, implica una vulnerabilidad que se deriva de algunas de sus características personales y sociales. El escenario que esos jóvenes enfrentan en la escuela y en la sociedad de acogida afectará los mecanismos de inserción o marginación, que acaso redunden en la menor o mayor disponibilidad para participar en formas de socialización alternativas.

El trabajo identifica algunos de los factores que afectan a la inserción de los jóvenes y que llevarían a un sector de estos a sentirse atraídos por formas alternativas de relaciones sociales. Se aproxima así a las condiciones sociales e institucionales existentes que facilitan el que un pequeño sector de adolescentes acepten como modelos de referencia los patrones de comportamientos de algunos miembros de las bandas. Al mismo tiempo, se pone atención sobre aquéllos que, en la otra orilla, se distancian de esos patrones, examinando las bases que les aseguran mejores resultados en el proceso resultante de la migración.

Entre los hallazgos relevantes del estudio cabe destacar la constatación, de un lado, de las dificultades en la inserción de los jóvenes y, de otro lado, de la cercanía que en la vida cotidiana de los jóvenes tiene la actuación de los grupos conocidos como “bandas latinas”. Esta cercanía se expresa en el peso que algunos de los discursos reivindicativos levantados por estos grupos tienen en el imaginario de un sector de jóvenes latinoamericanos. La identidad latina, el rechazo a la discriminación, la denuncia del racismo y la xenofobia, y la defensa frente a las acciones de grupos extremistas de derecha, destacan entre los componentes de esos discursos. En un sector de jóvenes más acotado, la cercanía se traduce en relaciones con miembros de las bandas, sin que esto implique participar, ni tener interés en participar, en ellas. Respecto a las formas de actuación de los grupos y los mecanismos de cooperación de jóvenes, este trabajo no ofrece elemento alguno, debido a no haber sido esa una de las dimensiones objeto del estudio.

No obstante el carácter exploratorio del estudio, se proponen algunas hipótesis que ponen en relieve el hecho de que algunas de las condiciones que los chicos encuentran en las escuelas y en la sociedad en conjunto, de la mano de las características que chicos y chicas portan, imprimen determinado sello a sus experiencias en relación con el país de acogida. Quiénes son estos jóvenes inmigrantes involuntarios, quiénes son sus madres y padres, cuánto tiempo residen en España, cómo son sus experiencias en la escuela y en los barrios, cuáles son las actividades que realizan con mayor frecuencia, cuáles son sus motivaciones e intereses, cómo son las formas de su relación con la sociedad de acogida, cómo construyen sus relaciones sociales, cómo eligen sus amistades, cuáles son las percepciones respecto de sus pares españoles y de los grupos juveniles españoles y latinoamericanos, y cuáles son las imágenes resultantes de sus experiencias en la sociedad española, son algunas de las preguntas planteadas y a las que este estudio ha intentado responder. Como resultado, el trabajo ha buscado identificar algunos elementos que

contribuyen a explicar las formas que adopta la inserción social y educativa de los jóvenes y sus actitudes y percepciones en torno a la actuación de los grupos juveniles callejeros latinoamericanos.

Debido al acercamiento a un objeto de estudio considerado tema sensible en los estudios sociales, privilegiamos un abordaje metodológico que combina la aproximación desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. La mirada de nuestro objeto de estudio a través de técnicas cualitativas, como los grupos de discusión¹ y las entrevistas en profundidad, nos permitió el acceso a la significación que los jóvenes adscribían a sus experiencias en el proceso migratorio, a las formas de inserción en la sociedad de acogida, a los estilos que adopta la estructuración de las identidades de estos jóvenes y, en particular, a sus imágenes y posturas respecto de los grupos callejeros. Las entrevistas a profesores y a mujeres latinoamericanas ofrecieron dimensiones que nos ayudaron a armar el mosaico de la realidad de chicos y chicas. En el lado cuantitativo, la aplicación de una encuesta, mediante un cuestionario auto-administrado, condujo a identificar algunos elementos para dar cuenta de las características familiares de los sujetos, las actividades que realizan, el tiempo que pasan solos, los grupos que los jóvenes creen que atraen al colectivo juvenil latinoamericano, las razones en las que residiría la inclinación de algunos jóvenes hacia esos grupos y las opiniones de los jóvenes respecto a las estrategias a ser adoptadas para facilitar la convivencia entre adolescentes extranjeros y españoles.

El estudio encontró algunas dificultades para su realización. Entre ellas destacan el limitado tiempo para la realización del trabajo de campo en las escuelas –dada la proximidad de la finalización del curso escolar 2005-2006–, la imposibilidad de acceso a algunos centros educativos y la falta de información disponible respecto a los itinerarios escolares y desempeños académicos de los estudiantes latinoamericanos. Esto nos obliga a advertir que el estudio no pretende hacer generalizable sus hallazgos, que requieren ser profundizados en otras investigaciones que puedan avanzar en las aproximaciones hasta aquí realizadas.

El presente texto está organizado en cinco capítulos. El primero aborda los elementos que integran el escenario migratorio transitado por los grupos familiares de aquellos adolescentes a los que el estudio tuvo acceso. Se examina así, sucintamente, las estrategias familiares en torno

¹ A lo largo del texto, léase GLA: Grupo de discusión de estudiantes latinoamericanos y GE: grupo de discusión de estudiantes españoles.

a la migración, el rol de las mujeres latinoamericanas en tal proceso, el reagrupamiento de los miembros de los grupos familiares, el tiempo de residencia en España y el impacto que la migración, desde la salida de sus países de origen y la llegada al país de acogida, empieza a cobrar en las experiencias de vida de chicos y chicas, inmigrantes involuntarios. Nos asomamos a las características de los grupos familiares de los jóvenes inmigrantes en la sociedad de acogida, incluidos los niveles educativos de quienes los integran y su inserción laboral.

En el capítulo segundo se reseñan las experiencias educativas más relevantes de los adolescentes, con el propósito de identificar algunas de las condiciones que dificultan a un sector de jóvenes latinoamericanos la incorporación en la sociedad española. Prestamos atención a la escuela como el espacio privilegiado de socialización donde adquieren expresión capacidades y límites que portan los jóvenes; espacio en el que los problemas y las carencias del sistema educativo español también cobran determinada significación. La información proporcionada por chicos y chicas, por el profesorado que trabaja con ellos cotidianamente y por las madres, acerca de las experiencias educativas del alumnado inmigrante, nos asoma a una de las dimensiones medulares en el proceso de inserción de los jóvenes. Con el propósito de contar con una aproximación que nos permita un acercamiento complementario a tal problemática, se describe la vida de los jóvenes en la casa y en los barrios.

El tercer capítulo ofrece elementos en torno a la construcción de la identidad del adolescente latinoamericano inmigrante. Se destacan así las diferencias que establecen respecto de sus pares españoles, sus relaciones afectivas más importantes y los mecanismos de inserción y de resistencia que se hallan influidos por las imágenes que sobre sí mismos reciben de la sociedad de acogida. Proponemos un conjunto de hipótesis acerca de estilos de identidad que expresan de manera particular la crisis del adolescente inmigrante, en la que interviene el dolor derivado tanto de la pérdida de los afectos y las seguridades que quedaron en sus países de origen como de las incertidumbres y desconciertos experimentados al insertarse en la sociedad de acogida. Prestamos atención al significado que adolescentes y madres otorgan a las experiencias de discriminación y racismo, vividas o conocidas por un sector importante de jóvenes participantes en el estudio.

En el cuarto capítulo se examina las relaciones entre los chicos y chicas y las bandas latinas. Interesa mostrar la significación que las bandas tienen en la vida cotidiana de los jóvenes y el peso que cobran en

la construcción de las imágenes sociales. El diálogo entre un grupo de adolescentes latinoamericanos en torno a las bandas, que se reseña en el trabajo, ilustra la presencia de estos grupos en el entorno inmediato de desenvolvimiento de los jóvenes. Las razones que les sirven para explicar la existencia de los grupos tienen algún denominador común entre las percepciones de estudiantes latinoamericanos, españoles y el resto de extranjeros. El trabajo ofrece algunos elementos del perfil que describiría al adolescente típico que podría hallarse atraído por los grupos juveniles. Finalmente, el capítulo incluye las estrategias sugeridas por los estudiantes para facilitar la convivencia entre estudiantes extranjeros y nacionales.

El capítulo quinto presenta las historias de cuatro jóvenes latinoamericanos: dos chicas ecuatorianas y dos chicos, uno dominicano y otro colombiano, con el propósito de facilitar al lector una mirada micro-social acerca del significado que tiene el proceso migratorio en la vida de los jóvenes, sus experiencias y relaciones con la sociedad de acogida y las condiciones que muestran las posibilidades para integración de unos y la menor disponibilidad, o el rechazo, de otros. Interesa prestar atención no sólo a las percepciones sino a las reflexiones que los jóvenes comparten en las entrevistas realizadas.

En uno de los anexos se incluye la relatoría que sintetiza el conjunto de aportaciones hechas por los profesionales de la educación, autoridades educativas, mediadores interculturales, policías tutores, padres y madres de familia y estudiantes —españoles y de origen latinoamericano— que participaron en la Jornada: "Factores que inciden en la socialización de los jóvenes latinoamericanos en España", llevada a cabo a finales de octubre de 2006. Tras la exposición de los resultados del estudio en esa jornada, se debatió en torno a aquellos aspectos que requieren ser tomados en cuenta en la formulación de estrategias de intervención preventiva social y educativa, con el propósito de mejorar las condiciones que faciliten la incorporación eficiente de los adolescentes latinoamericanos en la sociedad española.

Falta espacio en esta breve introducción para agradecer a todas las personas que hicieron posible la realización del estudio, especialmente en su fase de trabajo de campo. De manera especial, agradecemos a los estudiantes españoles, latinoamericanos y de otros orígenes que, con disposición y entusiasmo, respondieron la encuesta. A todas las personas que participaron en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad: los chicos y chicas latinoamericanos y españoles, las mujeres lati-

noamericanas y profesores y profesoras, cuya identificación ha sido preservada al presentar sus testimonios en el trabajo bajo nombres ficticios. En Madrid, a una profesora de un IES, entusiasta y comprometida con el bienestar de los estudiantes a su cargo, nos brindó su tiempo y facilitó sus contactos para conseguir algunos casos e intermedió para que algunos centros nos abrieran las puertas. A todos los compañeros de la Liga, en particular a Alicia Vallejo Salinas, quien elaboró la reseña de las aportaciones hechas en la jornada; a Ángeles Sevillano, Maika Herrero y David de Miguel porque facilitaron sus contactos para el acceso a algunos de los centros educativos y la llegada a algunas mujeres latinoamericanas madres de adolescentes. En Murcia, María José Tendero nos apoyó para llegar a los centros educativos y facilitó en mucho nuestro trabajo de campo allí. En Valladolid, si no se hubiera contado con el apoyo de Pepa Catón no se habría accedido a los centros. Los directores, jefes de estudio y orientadores de cada uno de los centros educativos, públicos y concertados, que mostraron interés por el estudio, nos abrieron las puertas de sus centros y brindaron las facilidades para llevar a cabo el trabajo de campo; por un compromiso asumido con cada uno de ellos preservamos la identificación de los centros.

Cabe mencionar un especial agradecimiento a María Jesús Eresta, secretaria General de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, quien tuvo la iniciativa e impulsó la realización de este proyecto y, además, brindó constante apoyo en las distintas fases del estudio. A Pablo Deustua, cuyo trabajo responsable y comprometido resultaron sumamente útiles para la concreción del estudio y, además, desde su formación como psicólogo social realizó aportaciones valiosas para el tratamiento de la información cualitativa. A los jóvenes Almendra Fernández-Maldonado y Alejandro Sanguinetti por su colaboración voluntaria y entusiasta en varios momentos del trabajo de campo. A mis amigas, Araceli Mateos y María Dolores Pérez Grande, por su paciencia para sostener largos diálogos conmigo y por su apoyo desinteresado a este trabajo. A Luis Pásara, quien siempre está cerca para seguir con entusiasmo mis proyectos y brindarme el apoyo que ha sabido darme desde hace mucho.

María Antonieta Delpino Goicochea

1. VIAJE A LA MADRE PATRIA

“Muchos echan de menos sus países y por eso se juntan entre ellos. Me imagino que muchos comparan su vida aquí con la vida que tenían en sus países. Yo creo que no es bueno estar comparando, porque acabas amargado. Incluso puedes llegar a sentir que estás peor de lo que estabas en tu país” (Alfonso, español, 14 años, GE/1).

Los jóvenes adolescentes latinoamericanos, entre los 12 y 17 años de edad, que asisten a alguno de los cursos de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), llegaron a España durante la última década. Algunos eran aún niños o niñas, algunos eran púberes y otros se hallaban en la adolescencia cuando llegaron a una ciudad o a un pueblo español, en el marco de la opción por un reagrupamiento familiar al que sus padres tenían derecho, luego de haber obtenido el permiso de residencia. En esta sección examinaremos algunos de los elementos de contexto en las experiencias migratorias de los grupos familiares de los adolescentes latinoamericanos. Además, interesa mostrar algunos rasgos importantes que caracterizan a nuestros sujetos, a sus grupos familiares y a las experiencias que marcan la inserción de los jóvenes en la sociedad española.

1.1. La migración como estrategia

España se convirtió, en pocos años, en el principal país receptor de inmigrantes en la Unión Europea². De acuerdo con los datos del censo de 2001, el 3,85% de la población era extranjera. El rápido crecimiento de la población extranjera trajo como consecuencia que a comienzos de 2004 los extranjeros pasaran a convertirse en el 8,4% de la población empadronada³. Entre las comunidades autónomas que experimentaron mayor crecimiento de población extranjera durante el año 2004, se encuentran Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y Andalucía. Madrid y Cataluña son las comunidades que concentran la mayor población inmigrante; entre ambas acogen al 42,34% de la población extranjera.

² España es el país que recibió más inmigrantes en la Unión Europea en 2005, según Eurostat (Ana Carbajosa, *El País*, 28-01-06)

³ Información del Instituto Nacional de Estadística. Extraído el 22 de noviembre de 2005 desde www.ine.es

En 2005, la población extranjera residente legalmente en España estaba compuesta, primero, del sector europeo (36,25%), y luego del grupo sudamericano (34,92%)⁴. Entre las nacionalidades con mayor presencia en España destacan los ciudadanos marroquíes, los ecuatorianos, los rumanos y los colombianos. Debe notarse que el acelerado crecimiento del flujo migratorio de latinoamericanos hacia España se duplicó en la segunda mitad de la década de los noventa. Esto ha llevado a algunos autores a afirmar que, en los últimos años, ocurre en España un proceso de “latinoamericanización” de la población extranjera no comunitaria (Fernández-Rufete y J.I. Rico, 2005). De hecho, entre 1995 y 1999, la migración ecuatoriana a España se multiplicó por quince, la colombiana y dominicana se triplicaron y la peruana se duplicó, siendo estas nacionalidades las de mayor presencia entre los inmigrantes procedentes de América Latina⁵.

“Desgraciadamente Colombia hace 30 años están diciendo que va a cambiar, va a cambiar. Y cambió, pero a peor. Desgraciadamente en los países de nosotros es así” (Naty, colombiana, 49 años).

Estados Unidos fue históricamente el país de destino privilegiado para los latinoamericanos emigrantes. Dado el incremento de las dificultades para acceder a un visado estadounidense, España representa para las mujeres y sus grupos familiares la segunda mejor opción como país de destino.

“Porque allá valía mucho más dinero para irse a Estados Unidos. Allí vale 10 mil, 11 mil dólares para irse a Estados Unidos. Y aquí valía menos, mucho menos. Y bueno, mi idea sí era irme a Estados Unidos pero...” (Juana, ecuatoriana, 37 años).

La estrategia migratoria de los grupos familiares latinoamericanos hacia España fue, en la década de los años noventa, emprendida fundamentalmente por mujeres (Izquierdo, 2000). El carácter de género de la migración latinoamericana se inscribe en el fenómeno de creciente feminización de las migraciones en el mundo.

⁴ *Mujeres y hombres en España 2006*, reciente publicación conjunta del Instituto de la Mujer y el Instituto Nacional de Estadística, en la que se incluyen indicadores de sociales de género, contiene información estadística de utilidad. Extraído el 1 de agosto de 2006 desde <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh.htm>

⁵ Pérez-Díaz, V. , Álvarez-Miranda, B., González-Enríquez, C. España ante la inmigración. *Fundación La Caixa*. Extraído el 12 de mayo de 2006 desde www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=esp - 25k

“Por el trabajo y lo poco que pagaban (en Ecuador). Como antes funcionaba el Sucre y luego dolarizaron, se complicó la vida” (Juana, ecuatoriana, 37 años).

Las mujeres inmigrantes latinoamericanas se convirtieron en los últimos diez años en responsables de las transferencias de remesas a familias que permanecieron en su país de origen. América Latina y el Caribe se encuentran entre los principales receptores de remesas en el mundo (Ramírez, García-Domínguez, Míguez Morais, 2005). Incluso en un país con una economía de la dimensión que tiene México, las remesas constituyen la segunda fuente de financiación externa; en otros países de economía pequeña, como El Salvador, las remesas se convierten en la primera fuente de divisas.

“Mandaba dinero para la renta, para la comida, para los estudios, para todo” (Victoria, ecuatoriana, 39 años).

Las mujeres latinoamericanas constituyen el grupo más numeroso entre las trabajadoras extracomunitarias. Quienes emigran desde América Latina lo hacen, en su mayoría, solas; pero, al mismo tiempo, realizan la experiencia en su condición de principales proveedoras económicas; algunas de ellas son mujeres solas y jefas de hogar; otras tienen una pareja que se encuentra desempleado o trabaja en empleos precarios y mal pagados, en los países de origen. De acuerdo con la información elaborada por Arellano (2004, p. 228), las trabajadoras latinoamericanas afiliadas a la seguridad social que en 2002 superaban a sus compatriotas varones provenían de República Dominicana, Colombia y Perú.

“[...] nos consultó a nosotros que se iba a venir para acá, a España. Nosotros nos sentimos mal, porque, como quiera, es nuestra madre y... con la que hemos vivido, porque con mi padre no hemos vivido nunca. Nunca hemos convivido, nada, ni hemos contado nada con él, nada. [...], mi mamá nos sacó sola adelante, sin ayuda de mi padre” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

La elección de España como destino es debida a un conjunto de factores entre los que destacan: el conocimiento del idioma, el cálculo económico respecto de los menores costes para ingresar a Europa y, fundamentalmente, las menores restricciones para acceder al permiso de residencia y de trabajo. En adición, un factor que apoya la decisión de las mujeres para emigrar a España se encuentra en una política laboral que favorece la contratación de extranjeras para empleos en servicios y hos-

telería; en particular, en actividades de comercio y de servicios personales: doméstico, cuidado de niños y ancianos, y empresas de limpieza.

Cuando el hombre acompaña a la mujer en la aventura migratoria de los latinoamericanos en España, él logra rápidamente emplearse en la construcción, aprovechando la oferta laboral resultante de la expansión de la industria de la construcción, que se beneficia así de una mano de obra menos costosa que la mano de obra autóctona disponible.

La emigración laboral en solitario, de las mujeres latinoamericanas hacia los países del norte desarrollado, resulta posible debido a las redes familiares disponibles en sus países de origen⁶. Los apoyos intergeneracionales de abuelas a nietos y de tías a sobrinos, para asumir temporalmente el cuidado y crianza de los hijos de la emigrante, permitieron a muchas mujeres emprender una experiencia migratoria no exenta de enormes complejidades.

*“Mi infancia, la mayoría que yo sé, yo estaba con mi abuela...”
(Andrés, colombiano, 17 años).*

“Me quedé con mi tía, que era la hermana de mi madre. Ella fue como mi madre, me cuidaba. Estaba todo el día con ella” (Wilson, dominicano, 17 años).

En los grupos familiares a los que nuestro estudio ha tenido acceso, identificamos elementos que ponen en evidencia las formas en las que la decisión de migrar afecta a la vida de las mujeres y, de manera especial, las vidas de chicas y chicos latinoamericanos; muchos de ellos, durante la primera etapa del proceso, en la que permanecieron en el país de origen, vivieron la separación de su madre y padre de manera traumática, según los testimonios de jóvenes y mujeres entrevistadas.

“Y los niños se quedaron con mi hermana. Se supone que se iban a quedar un año. Pero yo me vine en septiembre y, para noviembre, los niños muy enfermos. Mucho, mucho, porque como ellos nunca habían estado sin mí, de los nervios. El mayor con diarrea, con vómitos... Yo,

⁶ Intercambios de favores y responsabilidades económicas con los parientes en las sociedades de origen constituyen elementos del funcionamiento de las redes familiares. Varios autores han señalado que estos apoyos resultan fundamentales en la empresa migratoria de las mujeres latinoamericanas (Arellano, 2004; Ramírez, García-Domínguez y Míguez Morais, 2005).

cada vez que llamaba, uno de mis hijos estaba en la clínica” (Naty, colombiana, 49 años).

Algunos autores (Suárez-Orozco, Todorova y Louie, 2002), al examinar experiencias migratorias en otros contextos, han subrayado que los procesos migratorios comportan para la familia profundas transformaciones. Uno de los cambios importantes proviene de las prolongadas separaciones de los miembros del grupo familiar. Separaciones y reunificaciones impactan en los hijos en dos instancias: en primer lugar, cuando se produce la pérdida de la madre o del padre que emigra; y, más adelante, cuando emigran los hijos al país de destino, ocurre la pérdida del vínculo afectivo con el cuidador en el país de origen.

“Para mí ella no era mi madre, mi madre era mi tía que me había criado. Para mí era como una desconocida cuando ella venía. Íbamos en el autobús y me acuerdo que yo ni le miraba la cara, ni quería mirarla. Ella se ponía a llorar. Yo al principio no la reconocía, no sabía bien quién era ella, era como una señora desconocida” (Wilson, dominicano, 17 años).

1. 2. Inmigrantes involuntarios

Las circunstancias que influyen en la decisión acerca de la empresa migratoria y en su etapa inicial desempeñan un papel fundamental en las formas que adoptará la integración del inmigrante en el nuevo país de residencia. La voluntariedad de la emigración es un componente clave en ese cuadro. Si la persona decide dejar su país, atraída por la promesa de oportunidades y mejoras en la calidad de vida, tiende a hallarse más dispuesta a vivir todo lo que tal experiencia implique, que aquéllos que han sido expulsados por motivos políticos, étnicos y religiosos. La situación de los hijos de inmigrantes aparece marcada por el hecho de que no fueron ellos quienes tomaron la decisión de emigrar; por lo mismo, tendrán mayores dificultades para percibir las ventajas de vivir en un nuevo país y su adaptación a este resultará complicada (Suárez-Orozco, 2000).

«Me voy a España, le dejo a mis hijos y me voy. Yo sé que les llevo pronto a mis hijos, yo lo sé. Porque a mí me gusta trabajar y sacar adelante. (...) Me voy, saco un préstamo para el pasaje. Porque como no tenía tampoco dinero. Y pedí el dinero para el pasaje. Saqué el pasaje, saqué todo y digo «Pues me voy». Yo tenía previsto en cinco meses traerlos a mis hijos. Pero lo malo es que no conseguí trabajo tan de

prisa. Tardé un poco. Así que pagué mi pasaje, pagué todo. Y dije: «Hacemos un préstamo, lo que hagamos y los traemos a nuestros niños». Un año que yo estuve aquí y los traje» (Juana, ecuatoriana, 37 años).

En un periodo de entre uno a cuatro años a partir de su llegada⁷, las mujeres, una vez asentadas en el país de acogida y alcanzada una situación laboral y legal regular, incorporan al proyecto migratorio a los hijos que dejaron en sus países de origen. Entre aquellas mujeres que cuentan con pareja, esta se sumará primero al proyecto y, más adelante, lo harán los hijos. Las mujeres solas, al tomar la decisión de trasladar a sus hijos y de reorganizar la vida familiar, privilegiarán en su consideración la existencia de una red de apoyo en el lugar de acogida, que permita el asentamiento de los hijos en el país.

Las redes de apoyo se construyen a través de los canales sociales que se establecen con otros inmigrantes. Algunas de estas redes se sostienen en los vínculos afectivos con los parientes que emprendieron anteriormente la aventura migratoria o a través de las nuevas amistades – compatriotas o latinoamericanas, generalmente– que se establecen durante la inserción social en el nuevo país.

Finalmente, hijos e hijas de las familias inmigrantes inician el viaje a un mundo acerca del cual sólo han escuchado valoraciones altamente positivas. Las madres animan a los hijos para la partida hacia el nuevo país porque han descubierto que se hallan en un país donde las oportunidades educativas y sociales, así como las posibilidades concretas de mejora del nivel de vida, se les han ampliado, en contraste con todo aquello que dejaron atrás en sus países de origen.

“Mi madre nos quería traer porque ya tenía 4 años sin vernos (...) (nos dijo) que era bonito, que estaba bien, pero nunca nos contó maravillas, que España es esto, nunca. Simplemente que España era más desarrollado que Ecuador. Que aquí los estudios no se pagaban y que aquí podíamos aprender más. Y que más nos quería traer por los estudios. Por el tema de los estudios. Porque en Ecuador se paga y no alcanzaba, porque además tenía que mandar dinero para mi abuela, para las medicinas” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

⁷ Excepcionalmente, algunas madres tardan más años para reunir a la familia. Uno de los jóvenes entrevistados para este estudio, vivió ocho años a cargo de su abuela en su país de origen, antes de viajar a España.

Alcanzada una fuente de ingresos regulares para el mantenimiento de su grupo familiar, que incluso faculta a realizar “envíos” de dinero al país de origen, mejoran en las mujeres las perspectivas de una nueva vida, lo que incluye la realización del proyecto de reunificación familiar. Aunque la mayoría de las mujeres aprecian positivamente estas capacidades, alcanzar tales logros les implicará a muchas de ellas altos costos físicos y emocionales.

“Un día mi madre llegó y me dijo que yo me iría con ella a España. Fue de un día para otro, yo no decidí nada. Solamente me dijo que yo me iría, y me tuve que ir” (Wilson, dominicano, 17 años).

Niños y adolescentes emprenden el viaje migratorio para convertirse en una nueva categoría de inmigrante, la de inmigrante involuntario. Pocos son consultados por madres y padres pero todos se ven obligados a dejar “su mundo”: sus relaciones y afectos, sus formas de vivir la cotidianidad, sus lugares y sus comidas; estos son elementos que hasta entonces componían su vida y resultaban el soporte de una seguridad que, aunque precaria en sus lugares de origen, les afirmaba en el sentimiento de pertenencia a una familia, a un grupo y a una comunidad; esto es, todo aquello que concurre en la estructuración de su identidad. En esa situación de pérdida tiene lugar el proceso migratorio y se insertan las condiciones de asentamiento en el país de acogida, para afectar la configuración de la identidad del joven adolescente inmigrante latinoamericano, como se examinará más adelante.

Los jóvenes inmigrantes involuntarios adoptan posturas ambivalentes frente a la nueva sociedad en la que habrán de insertarse. De una parte, aunque fueron los padres y las madres quienes eligieron España y ellos no participaron en tal decisión, algunos jóvenes depositaron expectativas en que el conocimiento del idioma habría de facilitarles la inserción en la escuela y, en consecuencia, también los habilitaría para establecer nuevas relaciones sociales y afectivas. Este supuesto no es sorprendente: España constituye un referente afectivo e histórico para el inmigrante latinoamericano y aquellos inmigrantes que eligen España lo hacen porque tienen una imagen positiva del país, que fue transmitida a través de diferentes canales (Maderuelo, 2005)⁸. Los inmigrantes latinoamericanos lle-

⁸ Un estudio del Real Instituto Elcano examinó las diferentes percepciones, las fuentes de información y los cambios ocurridos en las percepciones de inmigrantes latinoamericanos y comunitarios al residir en España (La imagen de España en la inmigración europea y latinoamericana, *Documento de Trabajo 37/2005*, Extraído el 15 de mayo de 2006 desde www.realinstitutoelcano.org/documentos/211).

gan a España con el convencimiento de que comparten costumbres y valores con los españoles, de manera que tienden a sentirse confiados en que este factor les facilitará a ellos –en comparación con otros inmigrantes– la incorporación en la sociedad receptora.

“Por la lengua, por menos complicaciones, por hacer una nueva vida, más que todo. En otros países era otra lengua y teníamos que estudiar más, integrarnos a eso... Y fue España” (Andrés, colombiano, 17 años).

“A mi madre le gustaba más España porque iba a ser más fácil para todos nosotros, somos casi la misma cultura” (Clara, colombiana, 14 años).

De otra parte, en la medida en que los recién llegados inician su exploración de la sociedad de acogida, tales supuestos empiezan a ser cuestionados o reemplazados por el surgimiento de una actitud de recelo respecto de la sociedad de acogida, a partir de la identificación en ella de elementos marcadamente diferentes respecto al país de origen. El grado de desarrollo económico del país, los patrones de consumo, los estilos personales de los españoles y las formas de relación entre las personas, en particular, la de la relación entre adultos y jóvenes, afectan o condicionan el establecimiento de una distancia –mayor o menor– de los autóctonos.

“Desde que llegué al aeropuerto, me dije: ‘este país impone’. Era muy grande y elegante. Me dio buena impresión” (Wilson, dominicano, 17 años).

“Nunca nos atrevíamos a bajar en eso, porque nos daba miedo... bajábamos por las escaleras normales. Y aprendimos que teníamos que bajar por las escaleras eléctricas. Bajamos con mi mamá y ella nos enseñó y casi nos caíamos nosotros. Y conocimos también lo que es el Metro” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

“[...] no imaginé que esto fuera tan diferente. Es muy diferente” (María, ecuatoriana, 16 años).

“[...] en el Metro fue cuando recién... ya supe identificar lo que es una persona española. Supe diferenciar... claro, yo decía qué blancos, qué tal, qué altos, qué ojos... uno se queda sorprendido...” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

Aquella joven inmigrante señaló en la entrevista que, a poco de llegar a España, le causó enorme impacto comprobar que los españoles eran físicamente diferentes a los ecuatorianos. De la conciencia de las diferencias físicas, en la medida en que el joven inmigrante se expone al trato con los locales, pasa a identificar diferencias lingüísticas y culturales; esta constatación anima a algunos jóvenes al aprendizaje de las formas o patrones de comportamiento locales, para alcanzar un positivo y rápido proceso de integración. En otros, en cambio, tomar conciencia de esas diferencias –al lado de otros factores, como la exposición a experiencias de corte racista, que se examinan más adelante– da paso a una postura de relativa resistencia a la integración social. Se produce en ellos lo que se ha dado en llamar el choque cultural. El cristal con el que se mira la realidad resulta entonces posiblemente empañado, a partir de la subjetividad con la que el joven procesa las experiencias iniciales en el país de acogida.

Pero tal procesamiento no es homogéneo entre los jóvenes inmigrantes involuntarios; las diferencias entre los adolescentes latinoamericanos en el desarrollo de su inserción en la sociedad española guardan relación con rasgos propios de ellos y sus grupos familiares, que serán examinados enseguida, de cara a situar el perfil de aquel sector minoritario de jóvenes que podrían sentirse atraídos por la participación en alguno de los grupos callejeros juveniles.

1. 3. Los jóvenes adolescentes inmigrantes y sus grupos familiares

Según la encuesta aplicada para este estudio, siete de cada diez adolescentes latinoamericanos (68%) que asisten a alguno de los cursos de la ESO llegaron a España entre 2001 y 2005. Un grupo minoritario (10%) contaba con menos de un año de residencia, mientras que otro grupo (14,8%) había llegado entre 1996 y 2000. Sólo un pequeño grupo (5,9%) tenía más de diez años en el país⁹. Estos datos revelan que una amplia mayoría de los adolescentes latinoamericanos que asisten a la escuela española llegaron al país concluida su infancia y llevan en este país no más de cinco años de residencia.

⁹ Información recogida en nuestro estudio a través de los cuestionarios auto-administrados.

El incremento del alumnado extranjero en el sistema educativo público español sufrió una variación importante en los últimos años, de manera significativa a partir del año 2001, tal como se observa “en la ESO donde el despegue de cifras ha sido más espectacular” (CIDE, 2005, p. 3)¹⁰. Sin embargo, cabe observar que en el curso 2005-2006, así como las previsiones para el siguiente, indican que tal crecimiento se ha estabilizado.

El alumnado extranjero representaba el 5,6% del alumnado total en el curso 2003-2004 y se incrementó al 7,4% en el curso 2005-2006. Se estima que alrededor del 8% de alumnado en la ESO sería extranjero¹¹. Más de tres cuartas partes de ese alumnado extranjero estaba matriculado en alguno de los centros públicos (CIDE, 2005, p. 9). Entre aquellos centros concertados y públicos a los que nuestro estudio tuvo acceso, confirmamos que el alumnado extranjero, en particular el latinoamericano, se concentraba fundamentalmente en los centros públicos (Tabla 1). Esas cifras

Tabla 1. Alumnado extranjero en los centros educativos			
Centros Públicos			<i>Lugar</i>
	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Resto de extranjeros</i>	
1	32,53 %	11,06 %	Madrid (Latina)
2	37,96 %	10,87 %	Madrid (Tetuán)
3	10,47 %	2,58 %	Madrid (Vallecas)
4	7,22 %	4,07 %	Murcia
5	2,25 %	5 %	Valladolid
6	2,04 %	1,81 %	Valladolid
Centros Concertados			<i>Lugar</i>
	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Resto de extranjeros</i>	
7	5,19 %	3,67 %	Madrid (Latina)
8	16, %	33 %	Madrid (Centro)
9	5 %	5,75 %	Madrid (Centro)
10	2,61%	1,14 %	Murcia

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los centros que participaron en el estudio.

¹⁰ La información respecto del alumnado extranjero en el sistema educativo español proviene del boletín CIDE de temas educativos Enero 2005- Número 13. Extraído el 5 de mayo de 2006 desde <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub04>

¹¹ Se debe tomar en cuenta que, en sentido estricto estas cifras son relativas, porque los estudiantes nacidos en el extranjero pero con nacionalidad española, se hallan dentro de la categoría de españoles.

descienden en los niveles secundarios no obligatorios, como el bachillerato y los ciclos formativos, según la información citada por CIDE (2005).

Las características en la composición del alumnado extranjero también han experimentado importantes cambios. Los latinoamericanos, en particular los provenientes de América del Sur, constituyen el sector de población extranjera más numeroso en el sistema educativo español, seguido por el de origen africano. En el curso escolar 2005-2006, los latinoamericanos eran el 47,2% del alumnado extranjero y se concentraban esencialmente en Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana, comunidades en las que se hallaba matriculado el 57% del alumnado proveniente de América del Sur y América Central¹².

Hasta la década de los años noventa, entre los estudiantes latinoamericanos que asistían al sistema no universitario, destacaban argentinos, venezolanos y dominicanos. Modificada la composición del contingente de inmigrantes latinoamericanos, la mayoría de la población estudiantil adolescente extranjera actualmente proviene de Ecuador –que hoy aporta la población latinoamericana más numerosa en España–, a la que siguen colombianos, peruanos, dominicanos y han empezado a sumarse bolivianos, en los últimos años.

En un sector de los adolescentes latinoamericanos que asisten a la secundaria se observa una tendencia a tener mayor edad que sus compañeros de curso¹³. En segundo y tercero de la ESO se constató que un grupo de los adolescentes latinoamericanos se diferenciaban respecto de la edad promedio en el aula, con un año más que los estudiantes autóctonos; sin embargo, eran de menor edad que el resto de extranjeros.

¹² Elaboración propia con base en la información del Ministerio de Educación y Cultura. Extraído el 30 de agosto de 2006 desde <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso05-06/ProvExt.xls>

¹³ Esta tendencia guarda relación con dos factores. El primero se genera cuando, al incorporarse a una escuela española sin aportar los certificados de estudios realizados en el país de origen, el joven no es evaluado para comprobar el nivel de formación en el que se encuentra sino que es catalogado a partir de la edad y usualmente es “rebajado” a un grado inferior al que se encuentra un joven español de esa edad, bajo la presunción generalizada de que su nivel de preparación debe ser menor. El segundo factor proviene de la repetición de curso que, como se verá más adelante, afecta en mayor medida a los latinoamericanos. Desde ambas vertientes se alimenta el “retraso” en edad del estudiante latinoamericano, en relación con los estudiantes autóctonos.

Los resultados de la encuesta aplicada para este estudio revelaron que tres de cada cinco estudiantes de la secundaria de origen latinoamericano integran un hogar nuclear con los dos padres presentes, mientras que tres de cada cuatro estudiantes autóctonos forma parte de una familia nuclear. En un sector de los estudiantes latinoamericanos destacó la pertenencia a un hogar monoparental: una tercera parte de los estudiantes latinoamericanos vivía sólo con su madre o, con su madre y hermanos, frente al 15,4% de jóvenes españoles que pertenece a un hogar monoparental a cargo de una mujer. De otra parte, casi un 10% de los jóvenes latinoamericanos vivían con otra persona, que no es su padre o madre sino un familiar cercano o en alguna institución de tutela, frente al 5,9 % de los jóvenes españoles que se hallaban en similar situación. Las circunstancias familiares de los jóvenes latinos resultan, pues, claramente diferentes a las de sus pares autóctonos (Tabla 2).

Los padres y madres de los estudiantes latinoamericanos cuentan mayoritariamente con estudios medios, al haber asistido a la educación secundaria, y un sector minoritario ha realizado estudios universitarios. Este es un patrón educativo similar al de padres y madres autóctonos cuyos hijos asisten a los institutos públicos. En los colegios concertados se observó, según los resultados de la encuesta, un nivel educativo mayor entre padres y madres locales que el de extranjeros. Esta variable será tomada en cuenta al examinar las dificultades para el establecimiento de relaciones de amistad entre jóvenes autóctonos y extranjeros en los colegios concertados. Resulta útil destacar, entre los datos recogidos por nuestro estudio, una diferencia en el acceso a la educación entre padres y madres según origen, dato que confirmaría la tendencia de un mayor acceso de las mujeres latinoamericanas al sistema educativo, en los últimos años. Las brechas de género en el acceso a las oportunidades educati-

Tabla 2. Grupo de convivencia de los jóvenes latinoamericanos	
Madre, padre y hermanos	49,7%
Padre y madre	10,1%
Madre y hermanos	19,5%
Sólo madre	9,5%
Sólo padre	0,6%
Padre y hermanos	1,2%
Otra persona	9,5%

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia mediante la pregunta: "En casa vives con ...".

Tabla 3. Nivel de estudios alcanzados por madres y padres latinoamericanos

	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>
Sin estudios	2,4%	2,4%
Primario	15,4%	17,2%
Secundario	38,5%	35,5%
Ciclo Formativo	16,0%	11,8%
Universitario	16,0%	14,8%
Postgrado (master, doctorado)	5,3%	5,3%
NS/NC	6,5%	13,0%

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia.

vas se han acertado en la mayoría de los países de la región latinoamericana y en algunos países las mujeres superan los niveles educativos de los varones¹⁴.

Con base en la información recogida por nuestro estudio a través de los cuestionarios auto-administrados, se puede afirmar que la proporción de madres latinoamericanas que cuentan sólo con estudios de primaria (15,4%) es menor a la de los padres (17,2%), mientras que los porcentajes de educación secundaria, formativa y universitaria son mayores entre las mujeres. En concordancia con estos datos, Izquierdo (2000), en un estudio sobre las motivaciones de los inmigrantes indocumentados, diferenciadas según género, encontró que las mujeres latinoamericanas inmigrantes se caracterizaban por contar con mayores niveles educativos que sus pares varones¹⁵.

En concordancia con la información proveniente de fuentes secundarias que fue mencionada al inicio de este texto, los datos de la encuesta aplicada para este estudio confirman que padres y madres latinoamericanos se insertan laboralmente en la rama de la construcción y en la de servicios, respectivamente. Más de dos terceras partes de las madres de los jóvenes latinoamericanos que respondieron el cuestionario, se empleaban como asistentas en el servicio doméstico, trabajadoras en empresas de limpieza,

¹⁴ De acuerdo con los indicadores de un estudio del Banco Mundial: *Desafíos y Oportunidades para la equidad de género en América Latina*. Extraído el 12 de noviembre de 2005 desde web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER

¹⁵ A partir de los hallazgos de su trabajo, el autor impugna la imagen estereotipada del indocumentado como una persona analfabeta o carente de educación.

Tabla 4. Ocupación de madres y padres de los jóvenes latinoamericanos

	<i>Madre</i>	<i>Padre</i>
Profesional ¹⁶	5,3%	5,9%
Empleado de oficina	1,2%	5,9%
Empresario	3,6%	5,3%
Trabajos en comercio	8,9%	5,9%
Servicios ¹⁷	64,5%	11,8%
Autónomo	0,6%	1,8%
Construcción	0,6%	32,0%
Hostelería	1,8%	1,8%
Ama de casa	5,9%	–
Agricultura	–	3,0%
No contesta	7,7%	26,0% ¹⁸

Fuente: Información recogida a través de encuesta propia.

acompañantes y en el cuidado de ancianos; una menor proporción de ellas trabajaban en el comercio (8,9%) y la hostelería. Un mínimo porcentaje (5,9%) de mujeres latinoamericanas se desempeñan sólo como amas de casa frente a una mayor proporción de mujeres españolas (19,6%) que se dedicaban exclusivamente a esa responsabilidad.

La trayectoria laboral de las mujeres latinoamericanas a las que nuestro estudio tuvo acceso pone en evidencia que ellas se han visto obligadas a aparcar el nivel de estudios alcanzado en sus países de origen, con el propósito de lograr una inserción laboral en actividades menos calificadas y de menor prestigio –como el servicio doméstico–, que les garan-

¹⁶ En el cuestionario se menciona como ejemplos de profesiones liberales: arquitectura, medicina, abogacía, etc.

¹⁷ Se menciona: asistenta, limpieza en oficinas, ayudante, etc.

¹⁸ Esta falta de respuesta podría revelar la falta de información que los jóvenes tienen respecto de la ocupación de los padres, que es mayor entre los latinoamericanos quizá debido a las cifras de jóvenes que viven sólo con la madre. Sin embargo, cabe precisar que tanto chicos latinos (26%), españoles (9%) como el resto de extranjeros (17,5%) desconocían la ocupación de sus padres, frente a una proporción menor de quienes desconocían la ocupación de las madres: chicos latinos (7,7%), españoles (8%) y resto de extranjeros (9,5%).

¹⁹ Ángeles Escrivá encontró algo similar entre las peruanas inmigrantes en Barcelona que trabajaban en el servicio doméstico: ¿Empleadas de por vida? Peruanas en el servicio doméstico de Barcelona. *Papers*, 2000: 327-342. Extraído el 23 de agosto de 2006, desde www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n60p327

tice los ingresos suficientes para el mantenimiento de su grupo familiar¹⁹. De acuerdo a varios estudios sobre las trabajadoras inmigrantes (Arellano, 2004; UGT, 2001) y, con base en nuestros hallazgos, cabe destacar que las madres de los jóvenes inmigrantes llevan a cabo jornadas de trabajo intensas, de entre 10 y 16 horas diarias, y entre aquéllas que trabajan en el servicio doméstico se vive con mayor frecuencia sentimientos de frustración al “soportar condiciones impuestas por empleadores, calificadas de abusivas, y que en otras circunstancias no hubieran soportado” (UGT, 2001)²⁰.

Entre aquellas familias de inmigrantes en las que padres y madres se encuentran en condiciones de pluriempleo, resulta escaso el tiempo para atender a los hijos; en consecuencia, los jóvenes deben ocuparse psicológicamente de sí mismos mucho antes de estar preparados para ello. Esto conduciría a dos posibles resultados: individuos excesivamente responsables o individuos deprimidos que se hallen a la búsqueda de espacios de contención y compañía, alternativos a la familia, papel que podría ser cumplido por algunos de los grupos juveniles, entre los cuales se encuentran las pandillas o bandas (Suárez-Orozco, 2000).

²⁰ *Mujeres inmigrantes. Factores de exclusión e inserción en una sociedad multiétnica. La situación en España.* Febrero, 2001. Extraído el 5 de agosto de 2006 desde <http://www.ugt.es/inmigracion/mujerinmi.htm>

2. LA VIDA DE LOS JÓVENES INMIGRANTES EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA

Las experiencias de los jóvenes en torno a la llegada a Barajas y las que viven durante los primeros días en España parecen alcanzar un peso fundacional en las formas que adopta la inserción y en el tipo de vínculos que establecen en la sociedad de acogida. El carácter que adquieren esas primeras experiencias resulta marcado por un fuerte componente emocional. A menudo, España es el espacio del reencuentro con la madre a quien dejaron de ver por tiempo largo, que usualmente va entre uno a cuatro años²¹. El encuentro entre hijo y madre se acompaña del descubrimiento de una ciudad distinta a aquélla –acaso una pequeña villa– que dejaron al iniciar la aventura migratoria. En el nuevo ámbito viven personas diferentes, con formas sociales, costumbres y patrones culturales ajenos a los que conoció hasta entonces. Existen instituciones diferentes, cuyo sentido y funciones tendrá que descubrir. Se habla un lenguaje que imaginó igual al suyo, pero cuyas características fonéticas, en vocabulario, giros idiomáticos, cadencias y volumen irá constatando distintas respecto a las suyas.

Al producirse el reencuentro con padres y madres, los hijos suelen experimentar sentimientos de desorientación. Algunos de los chicos y chicas entrevistados en nuestro estudio refirieron no haber reconocido a sus madres al reencontrarse con ellas en el nuevo paisaje. Los hijos podrían tener la sensación de estar conociendo a una persona extraña, lo que quizá desencadene en ellos reacciones de temor, desconfianza e inseguridad. Si éste fuere el caso, resultaría directamente perjudicada la reestructuración de la familia como unidad (Suárez-Orozco, Todorova y Louie, 2002).

Las experiencias iniciales de socialización de los jóvenes inmigrantes involuntarios ocurren en la escuela. Algunos jóvenes se sienten depositarios de las ilusiones de madres y padres respecto de las oportunidades educativas que tienen en la sociedad de acogida.

²¹ Uno de nuestros entrevistados indicó que había vivido separado de su madre durante ocho años.

“Antes de venir, la gente sabe que acá tendrá más oportunidades” (GLA/2, William, dominicano, 17 años).

“Creo que tenemos más oportunidades para estudiar, para trabajar y vivir mejor” (GLA/2, Karina, peruana, 16 años).

“Si estamos aquí es para que uno pueda tener todo lo que nuestros padres no pudieron tener” (GLA/2, Catalina, ecuatoriana, 17 años).

“Sí, así me ayudan [referencia a que los hijos tienen acceso a becas para libros y comedor]. Entonces es una ayuda porque un euro te cuesta. Y eso en mi país no lo hay. Si no, no se puede estudiar. Y también se paga mucho dinero, piden tanto dinero allí. Aquí no veo que piden dinero; cuando de vez en cuando se van de excursiones y nada más (Victoria, ecuatoriana, 39 años).

En efecto, las madres depositan altas expectativas en la escuela porque, además de ser el espacio institucional del que esperan que amplíen las oportunidades para sus hijas e hijos, tienen el convencimiento de que ellos recibirán una mejor educación que aquella a la que accederían en sus países de origen y, en la base de todo, tendría que ser el ámbito que favorezca el proceso de integración en la sociedad española.

A muchas personas inmigradas, la escuela de sus hijos e hijas (y por supuesto la propia en el caso de la educación de personas adultas) les proporciona el primer espacio en el que son reconocidos como tales y no como fuerza de trabajo, problema de seguridad ciudadana o dato estadístico. Un espacio privilegiado para adquirir recursos y estrategias que le ayuden a comprender la sociedad de acogida y aprender a participar participando (Baráibar, 2005, p. 89)

En el siguiente apartado examinaremos algunas de las experiencias relevantes en la vida cotidiana de los jóvenes. A tal efecto, la escuela será objeto primero de nuestra atención, al mostrar aquellos elementos que afectan la experiencia educativa y social de los jóvenes. A continuación en el capítulo, nos aproximaremos a sus actividades cotidianas más relevantes, incluyendo las de ocio que llevan a cabo con mayor frecuencia, y aquellos aspectos que para los jóvenes marcan sus vidas en sus nuevos barrios.

2.1. La escuela

Integrarse en la sociedad española es el desafío que enfrentan chicos y chicas latinos que asisten a la educación secundaria obligatoria, dado que la escuela constituye el primer espacio de socialización en la vida española. En ella cobran expresión las dificultades que encaran los jóvenes latinoamericanos durante el proceso de inserción social y educativa. Algunas de esas dificultades quizá las hayan traído consigo de sus países de origen; entre ellas se hallan tanto las referidas a capacidades académicas y formativas. No menos importantes resultan tanto las características de sus grupos familiares como la manera en la que los jóvenes viven el proceso migratorio. Todas esas dificultades afloran a través de las formas que toman los intercambios con la sociedad de acogida.

El sistema educativo español les resulta completamente diferente a aquél en el que tuvieron sus más tempranas experiencias educativas en sus países. Esta constatación se instala como un primer conflicto entre los jóvenes y la nueva sociedad a la que han llegado a vivir.

“Mal, mal, porque son nuevos compañeros, nuevos profesores, no sabe uno en qué parte está. Mal, uno lo vive mal”. (Arturo, colombiano, 17 años).

“Y, además aquí, cuando llegas, te bajan de curso” (GLA/1, Alberto, colombiano, 17 años).

“Allá el estudio era más fácil, sacaba diecinueve y ahora mira cuántas [asignaturas] me quedan” (GLA/1, María, ecuatoriana, 15 años).

“Hay muchos latinos que tienen un nivel de absentismo tremendo” (Wilson, dominicano, 17 años).

No obstante, un sector de los jóvenes inmigrantes, a pesar de algunas dificultades iniciales, realizan un paulatino aprendizaje que los encamina hacia un proceso de adaptación e integración. Ese esfuerzo es realizado desde la percepción, presente en la mayoría de los jóvenes a los que tuvimos acceso, de que la experiencia educativa les resulta crucial porque en ella se define el aprovechamiento de las oportunidades educativas y, en el futuro, laborales, a las que se asoman como inmigrantes. Esto es la conciencia de que “las perspectivas de futuro de los adolescentes inmigrantes están determinadas, en primer lugar, por su modo de integración en el sistema escolar entendido como un modo de preparación para un

ejercicio profesional posterior y que para muchos de ellos esta integración es deficiente” (Siguán, 2003, p. 218).

Los jóvenes estudiantes ingresan a un sistema educativo que, como ha notado Viñao Frago (2004) porta ciertas carencias, como un decrecido gasto público y privado en educación por alumno, que han conducido a que los avances alcanzados por la educación durante los últimos treinta años se hayan frenado significativamente. Las políticas llevadas a cabo han desembocado en mayores desigualdades educativas, al tiempo que los incrementos en los porcentajes de abandonos y repeticiones revelan un aumento del fracaso escolar en los niveles obligatorios.

Algunos de los profesores entrevistados en este estudio acerca de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos observaron que estos chicos y chicas llegan a una escuela española “hecha un lío”²², que enfrenta cambios normativos, carencias de recursos, dificultades en el aprovechamiento educativo de los jóvenes, falta de motivación para los estudios, crisis de autoridad en un sector del profesorado, cambios de valores respecto al esfuerzo, escasos niveles de exigencia, entre algunos de los problemas que hoy encara el sistema educativo. Se ha apuntado que “tras el ámbito familiar, el mayor espacio de socialización es la escuela y esto obliga al sistema escolar, a contemplar y adaptarse a la actual y nueva realidad entre docentes y discentes” (Abenoza, 2004, p. 58). En un escenario social y educativo en mutación, la escuela tuvo que recibir, en menos de una década, niños y jóvenes provenientes de culturas distintas.

Acaso por esa difícil circunstancia institucional la mirada de los profesores sobre los inmigrantes ha evolucionado. Una profesora entrevistada en este estudio señaló que, al inicio de la llegada de los primeros inmigrantes, se veía a los estudiantes extranjeros como una “anécdota preciosa”; hoy, en cambio, se les comienza a percibir “con temor”²³. En esta referencia podría sintetizarse la situación en que se hallaría un sector del profesorado frente a la nueva realidad multicultural de la escuela española. No obstante, cabe notar la existencia de experiencias educativas novedosas encaminadas a responder a esta nueva realidad y atender a las dificultades encaradas por los jóvenes inmigrantes.

²² Profesor de sociales en centro público.

²³ Profesora de filosofía de un centro concertado.

Algunas de aquellas dificultades por las que atraviesa la escuela española también son percibidas por los inmigrantes involuntarios. Horarios, asignaturas, organización institucional, falta de exigencia en el trabajo educativo, debilidades en la metodología de enseñanza, carencia de disciplina, actitudes de los jóvenes frente a los estudios, forma de relación entre profesores y estudiantes, papel de las autoridades educativas, así como la etapa del curso en la que ingresan a la escuela y el grupo en el que son ubicados –como resultado de lo cual a menudo resultan ser mayores que sus pares españoles, tal como explicamos antes–, son algunos de los aspectos que los alumnos inmigrantes latinoamericanos ponen en relieve al examinar críticamente sus experiencias en la escuela española. Según algunos de ellos, varios de estos elementos se hallan en la base de sus dificultades para alcanzar una plena incorporación al sistema educativo.

“Es un método diferente, aquí no te explican las cosas bien. Te dicen que las hagas y tienes que hacerlas” (GLA/1, Kimberly, ecuatoriana, 15 años).

“Pero también hay muchos latinoamericanos que nos cerramos a... Por ejemplo, en mi clase hay un grupo que son como muy cortadas. Como que no se quieren relacionar con los demás, con los españoles. Se ponen un margen. [...] Eso no me gusta nada. Y cuando vamos a levantar la mano, ellas dicen la respuesta por detrás, bajito. Y yo digo «joder, pero si es que la estás diciendo bien, ¿porqué coño no levantas la mano?» (Wilson, dominicano, 17 años).

De acuerdo con las percepciones de los profesores entrevistados, el estudiante latinoamericano tiene características peculiares, que lo diferencian del resto de estudiantes extranjeros. La mayoría de los profesores afirman que los estudiantes de Europa del este tienen menores dificultades en el sistema educativo, debido a las mayores habilidades y destrezas académicas y al papel desempeñado por padres y madres. “Es curiosa la valoración que los profesores realizan en función de la procedencia: los que vienen de los países del este son más disciplinados y con mayor nivel académico que los que proceden de Sudamérica” (Bueno y Belda, 2005, p. 206).

“Aquí, si un alumno le grita al profesor, le grita y ya está. Si le insulta, le insulta, aunque le pongan un parte, él sigue así y ya está. [...] Yo pienso que no han sido educados cuando tendrían que haberlo sido. En cambio en Ecuador y, mejor me refiero a Latinoamérica, que es más

educado, que es más exigente en la educación. En cambio aquí un español se sorprende cuando uno le dice «usted» o «mande». Porque aquí todos dicen: «¿qué?» o «tú». Pero es distinto, porque a un adulto tenemos que tratarlo con respeto de usted, no tú. Ellos no lo entienden, lo tienen como un término de burla...» (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

Respecto de los estudiantes latinoamericanos se señala que, en general, su comportamiento se distingue por el uso de formas sociales “educadas”, que llegan a ser consideradas “formales” en el trato con profesores. Esos jóvenes tienen como regla general un mandato familiar de que “deben comportarse bien” para ser aceptados. Parecería que los padres valoran el comportamiento en la escuela y en la sociedad porque en él hay que demostrar que ser inmigrante no debe significar ser catalogado como delincuente. Quizá los padres tienen presente la amenaza que rodea a sus hijos cuando, con relativa frecuencia, en la sociedad de acogida “los inmigrantes se representan estereotípicamente como infractores de la ley y las normas, es decir, como diferentes, desviados y una amenaza para “nosotros” (van Dijk, 2005, p. 53).

Entre las pautas de crianza seguidas por madres y padres aquél aparece como uno de los valores que con mayor frecuencia se inculca a los hijos, en la creencia de que el hecho de “comportarse bien y ser educados” les permitirá alcanzar una buena integración. En esa misma línea, se transmite a los hijos como criterio de relación con los adultos el respeto y la obediencia a la autoridad, de acuerdo a los patrones con los que los padres fueron educados en sus países de origen. Los jóvenes, en su mayoría, cumplen inicialmente ese mandato adoptando una conducta que, paradójicamente, lejos de integrarlos, los exhibe como extraños a la mayoría autóctona. Los jóvenes latinoamericanos son percibidos entonces como tímidos y, portadores de un mandato que los diferencia notoriamente, probablemente se presentan en ellos rasgos de inseguridad o, cuando menos, de desconcierto ante la carencia de medios para enfrentar lo desconocido. Los profesores coinciden en señalar que los estudiantes latinoamericanos tienden a ser callados y, cuando hablan, lo hacen en voz muy baja; algunos profesores indican también que son sumisos, lentos y pasivos, mientras que otros los consideran “problemáticos”.

“les veo con un ritmo como bastante lento. Incluso los alumnos que, digamos, tienen interés y, en fin, tienen allí unas metas y tal, como que todo les cae muy grande, todo les cae como que vamos muy de prisa, como que se agobian. Y son un poco tranquilos” (Pilar, profesora de química).

“Muchos de ellos también vienen ya con una imagen creada sobre sí mismos que la crean en base a los demás, de inferioridad, de cierta vergüenza al pronunciar cosas” (José, profesor de lengua y literatura).

Los profesores entrevistados compartían la constatación de que la mayoría de los jóvenes latinoamericanos vienen a España con un nivel académico limitado y con importantes carencias formativas. De allí la presunción inicial de que todo joven proveniente de América Latina debe tener un nivel educativo menor al que corresponde a un joven español de su edad. No obstante, se reconoce la existencia de un sector de los recién llegados que muestran interés por los estudios y encarar con responsabilidad el esfuerzo para superar las deficiencias.

“La delegación nos envía a los chicos sin papeles, no se les exige la homologación de títulos. Según la edad que tiene, por ejemplo, si tiene 16 años tendría que ir al 4º de la ESO, pues se le mete al 3º de ESO” (Manuel, profesor de historia).

“Una de las mayores dificultades, quizá la más importante, es la académica. Vienen con un nivel muy bajo. No tienen competencias curriculares. Alguno si es “bicho” y se lo busca, pues mejora y aprende” (Marcelo, profesor de sociales).

“De tres, hay uno muy interesado, en preguntar... aunque su nivel de historia es más escaso, pero muy interesado. Otro más pasota. Y la chica que está mucho más integrada, también lleva más tiempo viviendo aquí. [...] Hablar de un alumno en general es muy difícil. Pero sí tenemos que decir algo, tienen un nivel de conocimiento, desde mi punto de vista, más escaso pero bastante se le nota el interés” (Francisco, profesor de historia).

Resulta posible que algunas de las afirmaciones de los profesores puedan estar influidas por los prejuicios que circulan respecto a los inmigrantes. Baráibar llama la atención en el sentido de que los alumnos inmigrantes enfrentan prejuicios muy arraigados (“estos niños hacen más lento el aprendizaje de los demás”, “bajan el nivel del grupo”) que, en la medida en que se extienden, terminan afectando la conducta de quien es objeto del prejuicio, por ejemplo, inhibiendo su asistencia o participación en reuniones del grupo o situándolo a la defensiva (2005, p. 80).

A menudo, el alumno inmigrante es percibido por la sociedad de acogida a partir de estereotipos de inferioridad, pereza y violencia que en él provocan el sentimiento de ser menos merecedor de participación y de

oportunidades en la sociedad de acogida. En ese marco, “De todos –los estereotipos– destaca uno referido en general a los inmigrantes y que es particularmente nocivo para el trabajo educativo: “son ellos los que no quieren integrarse” (Baráibar, 2005, p. 45). Al afrontar esta situación, que mina la autoestima, los chicos inmigrantes pueden llegar a percibir que la escuela también es territorio extraño y hostil y que reproduce las mismas injusticias e inequidades que el conjunto de la sociedad (Suárez-Orozco, 2003).

“Se sentía mal y me decía -mamá, yo no quiero ese colegio, ya no quiero ir-. Yo le decía: -mi amor, esperemos que yo lo voy a cambiar- Cuando él vino lo pusieron en primero de la ESO [...] había chiquitos que le tenían su cosa a los latinos. Les decían cosas malucas, que por qué se habían venido, que qué estaban haciendo aquí. Hablamos con el trabajador social, con el psicólogo. Me ayudaron mucho. Lo cambian. El perdió ese primero” (Dunia, 41 años, colombiana).

Algunos de los testimonios de los estudiantes latinoamericanos apuntan a mostrar que la adaptación al sistema educativo español no resulta tan exitosa como podría esperarse a partir de los vínculos históricos, el idioma común y la cercanía afectiva con España. El estudiante inmigrante debe hacerse cargo tanto de sus límites e incapacidades como de aquéllos que la sociedad le impone, como son los estereotipos que se le adjudican. En ese proceso, el desconcierto a menudo resultante puede desembocar en expresiones de deseo de no integración o, cuando menos, en bloqueos de sus capacidades. Suárez-Orozco (2003) señala que los estereotipos negativos amenazan la identidad intelectual y, por consiguiente, también el desempeño académico. Así, el joven extranjero desarrollaría una profecía auto-cumplida: “Si ellos creen que no tengo habilidades intelectuales, quizá sea cierto y, aunque estudie y me esfuerce, jamás podré conseguir un buen rendimiento académico”. Este entrampamiento fue claramente descrito por un entrevistado:

“Muchos profesores te inculcan: ‘Haz un módulo medio, haz un grado superior’. Nunca te dicen ‘intenta ir a la universidad’ o ‘cueste lo que te cueste, preséntate a la universidad.... intenta llegar, intenta ser profesional con carrera’. Eso nunca te lo dicen, a mí en este colegio no me han dicho que me saque una carrera. Es que todos los españoles que tienen conocimientos, solamente te dicen eso. Y uno se queda pensando en por qué, ¿es que yo no valgo para otra cosa?” (Wilson, dominicano, 17 años).

De acuerdo con las percepciones de los jóvenes inmigrantes, algunas de sus dificultades académicas se explican por la exposición a diferentes metodologías de enseñanza y a distintos niveles de exigencias académicas, en su país y en España. Algunos jóvenes señalan que en la escuela del nuevo país de residencia han debido hacer frente a “muchísima materia”. En otros casos, se refieren al clima escolar en el que se imparten las clases –ruidos, indisciplina, desmotivación– que no les permite, a pesar de la atención con la que algunos intentan seguir los temas, aprovechar los contenidos que allí se imparten.

A esos factores, señalados por los protagonistas, probablemente deban agregarse otros factores. Uno de ellos proviene del criterio legal de que los jóvenes menores de 16 años deben hallarse escolarizados; como consecuencia, todo joven extranjero que llega a residir al país debe ser matriculado inmediatamente en la escuela. Muchos jóvenes viven las primeras experiencias escolares de manera conflictiva al ingresar en un momento avanzado del curso, debido a las dificultades propias de la resultante desorientación que experimentan. En el estudio se constató esta situación con varias estudiantes ecuatorianas que habían iniciado las actividades escolares un mes antes de que concluyera el curso escolar en Valladolid.

No obstante el escenario descrito, cabe subrayar que, algunos estudiantes entrevistados hicieron referencia a la participación en programas de diversificación curricular como el mecanismo que les permitió resolver algunas dificultades académicas y el aprendizaje de métodos de trabajo:

“Diversificación. Me alegro de estar allí porque nos ayudan mucho. No es lo mismo estar en una clase de treinta personas, que esa era mi dificultad, porque si uno preguntaba, la profesora estaba pendiente del otro que se movía, echaba las broncas y igual uno no se concentra en una clase de 30 que de 15. Y aquí te enseñan métodos de estudio, cómo estudiarlo, te lo explican. En cambio en una clase normal tenía que estar atendiendo. Si lo preguntaban y te lo volvían a repetir y no lo entendías...” Brenda, ecuatoriana, 16 años.

Algunos docentes manifestaron que perciben al estudiante latinoamericano como dependiente de la autoridad, dispuesto a hacer sólo aquello que es solicitado por el profesor, en comparación con el estudiante español, a quien consideran más independiente. Este comportamiento podría corresponder a cierta incapacidad del estudiante latino para reali-

zar un trabajo por iniciativa y cuenta propias, sin depender de la orientación y supervisión permanentes, lo que pone en evidencia su falta de familiaridad con un ambiente educativo de mayor independencia. Por consiguiente, a los estudiantes latinoamericanos el trabajo individual les ha de resultar sumamente difícil. En la medida en que ellos siempre se hallen a la expectativa de que el profesor les indique aquello que deben llevar a cabo y el docente no satisfaga esa expectativa, los jóvenes tendrán sentimientos de hallarse en un medio difícil de asir y caerán en la desorientación.

“Es que en Ecuador siempre fue un niño muy arriadito²⁴ [...] Que vaya a la biblioteca me dice [el profesor]” (Juana, ecuatoriana, 36 años).

Otros profesores indicaron que el estudiante latinoamericano tiene dificultades de concentración y algunas veces no logra mantenerse alerta en clase, como si tuviera carencias de horas de sueño o problemas derivados de una alimentación deficiente.

Al identificarse las dificultades académicas en el alumnado latinoamericano por parte de los profesores, aparece un aspecto reiteradamente señalado por varios de ellos y por algunos investigadores: los problemas de comunicación. Como se ha anotado, “Es importante destacar que las dificultades derivadas del idioma afectan también a la relación con las familias latinoamericanas. Hay muchas palabras y, sobre todo, códigos paraverbales, por ejemplo, la entonación o el volumen y sociolingüísticos y que a veces provocan distorsiones en la comunicación” (Baráibar, 2005, p. 54). Carecemos de herramientas adecuadas para analizar las razones de esas dificultades para la comunicación; es cierto que el castellano se habla con acentos y vocabularios diferentes según países, pero se trata de un mismo idioma. A las diferencias fonéticas, de vocabulario, de giros idiomáticos, de expresiones, de ritmo y volumen, quizá se sumen actitudes que llevarían a entorpecer la capacidad para entenderse entre unos y otros. En algún caso, incluso se encuentra una creencia de que el castellano es el que se habla en España; las otras formas nacionales de la lengua serían algo así como desviaciones de la norma. Una orientadora entrevistada dijo, de manera reveladora: “Los chicos latinoamericanos llegan a España con la suposición errónea de que entienden el castellano”. Desde esta comprensión del hecho lingüístico, el joven inmigrante se halla

²⁴ Que la autoridad le oriente y estimule para conseguir los objetivos de estudio.

en falta al usar, por ejemplo, una cadencia o alguna expresión que no es fácilmente reconocida en el habla peninsular. Este prejuicio puede erigirse, de manera inconsciente en muchos casos, como una barrera a la aceptación del estudiante latinoamericano en tanto diferente.

“Todos los extranjeros ingresan a aulas de enlace, donde durante seis meses se busca integrarlos. Los que tienen problemas con el idioma reciben clases especiales o, si hay otra deficiencia, se intenta atenderla allí. Los latinos sólo pasan un día en esas aulas pero, una vez que pasan a un aula normal, no entienden lo que el profesor les habla” (Mara, orientadora).

“[sobre los estudiantes del este]... El no conocer el idioma es como un aliciente. Ellos, rápido, ya no vuelven a decir una palabra ni nada. Yo, bueno, es que es asombroso. Digo, ¿cómo hispanoamericanos que tienen nuestro idioma, tardan tanto?... y es que somos como parientes” (Pilar, profesora de química).

“El que menos me ha gustado, por ejemplo, cultura clásica, inglés a veces... sí lo entiendo, pero no tanto. Y sociales, algunas cosas no las entiendo, pero sí explica bien. Sino que a veces también uno se cierra, como que no quiere entender” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

Los diversos elementos que intervienen en este escenario escolar probablemente impactan al joven en su seguridad personal y, por eso mismo, desencadenan en ellos ciertas actitudes hacia los estudios, limitando sus posibilidades de sacar provecho de las oportunidades educativas que tienen a mano.

Los primeros momentos del alumno en el aula no están exentos de problemas; se le sitúa ante un proceso acelerado en el que lo que importa es que se normalice, de este modo sea cual sea su situación, se le trata como a los demás, sin preparación previa que neutralice los temores iniciales frente a un contexto que desconoce, sin apoyos que faciliten una comprensión de lo que sucede (Bueno y Belda, 2005, p. 205).

Desde la perspectiva de los docentes, estos jóvenes, además, no cuentan con hábitos para el trabajo escolar en casa y, por consiguiente, con frecuencia ocurre que muchos incumplen las tareas que se encargan:

“Las dificultades yo considero que son, sobre todo, de trabajo en casa. Que no se trabaja demasiado en casa. Y en el aula no siempre se está atento” (José, profesor de lengua y literatura).

Desde la perspectiva de los propios jóvenes surge una explicación acerca de la modificación de su responsabilidad frente a los estudios, la baja en la calidad de su trabajo académico y el pobre desempeño académico resultante, como consecuencia de dos factores: el desconocimiento del nuevo sistema escolar al que han llegado y la constatación de bajos niveles de exigencia entre sus pares españoles.

“Desde sexto vi que todo el mundo pasaba, entonces dije ‘yo también paso’. Porque es que antes era muy buena alumna” (Brenda, ecuatoriana, 16 años).

Varios testimonios de jóvenes latinoamericanos entrevistados refirieron que tales comportamientos implicaban cambios de actitud respecto de la que habían tenido en las escuelas de sus países de origen. Nuestro trabajo recogió a través de los cuestionarios aplicados, como se examinará más adelante, que sólo un 18,3% de los jóvenes latinoamericanos –frente al 24,5% de los estudiantes españoles– señalaron los estudios y el trabajo con las tareas escolares entre las actividades que llevan a cabo con mayor frecuencia durante el periodo escolar.

“un tiempo atrás yo era estudiosa, pero todo cambia. Me cansa estudiar... no es que me canse, sino que es una pereza que no, no quiero estudiar. Me pongo a estudiar pero como que me quedo dormida. [...] Yo creo que me aburren los temas. No me gustan los temas. A mí, la materia que me gusta, la estudio, pero la que no, no” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

En las actitudes que los jóvenes tienen frente a los estudios han de concurrir las características del grupo familiar, el nivel social y educativo de los padres y las madres, el tiempo que los jóvenes pasan sin compañía de adultos y las formas que va adoptando el proceso de inserción, primero en la escuela y, luego, en la sociedad. Desde algunos de nuestros hallazgos se puede postular que las diferencias de género y de origen nacional inciden también en algunas actitudes y comportamientos que distinguen a los estudiantes latinoamericanos. Las chicas son reconocidas como mejores estudiantes que los chicos, lo que sigue la tendencia actual en América Latina y en el sistema educativo español, en el que las chicas aventajan a los chicos en las tasas de graduación escolar²⁵. Este aspecto

²⁵ En las tasas de graduados en la ESO, las chicas superan por quince puntos de diferencia a sus pares varones. Consultar la información disponible en <http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/indice.html>

fue confirmado también como patrón de rendimiento escolar entre alumnos y alumnas inmigrantes, marroquíes y dominicanos (Colectivo IOÉ, 2003).

“No sé si me arriesgo mucho, las chicas [latinoamericanas] son más trabajadoras que los chicos. Aquí yo he tenido alumnas hispanoamericanas, así como que interesadas, que trabajan y, bueno, acaban solventando sus lagunas, porque al no tener todos sus estudios aquí, pues lógico. Entonces acaban rindiendo y tal. Los chicos, así globalmente, son peores estudiantes y tienen más propensión a enredarse ahí con alguna banda o compañeros que tiran de ellos... se dejan arrastrar” (Pilar, profesora de química).

Según las opiniones de los profesores entrevistados en nuestro estudio, los alumnos originarios del cono sur latinoamericano muestran escasas dificultades para insertarse en el sistema educativo, en contraste con los del norte de Sudamérica, los provenientes de países caribeños y los pocos venidos de Centroamérica²⁶. Según el recuerdo de algunos profesores, en el rendimiento escolar surge también una diferencia entre la inmigración actual y la que en su momento provino del cono sur, que podría deberse a que, por regla general, esta habría tenido un origen social y cultural diferente a la que ha llegado a España en los últimos años.

No se cuenta con información estadística que muestre éxitos y fracasos de los estudiantes latinoamericanos en la escuela²⁷. No hemos tenido acceso a datos de nivel nacional que permitan conocer frecuencias de abandono, promoción y graduación escolar entre los estudiantes latinos y del resto de estudiantes extranjeros. En vista de esta carencia, nuestro estudio indagó por los resultados en el desempeño académico de los estudiantes en un colegio concertado y un instituto público. Los resultados recogidos en esas dos entidades revelan que uno de cada dos jóvenes latinoamericanos repitió el curso en la ESO para el periodo escolar 2005-2006. El promedio de asignaturas suspendidas era de 4.9 entre los estu-

²⁶ Según los datos recogidos, en secundaria las nacionalidades latinoamericanas más frecuentes tienen origen: ecuatoriano, colombiano, dominicano y peruano. No obstante la casi inexistencia de estudiantes provenientes de Centroamérica, es frecuente que profesores y autoridades aludan a ecuatorianos, colombianos y dominicanos como “centroamericanos”, confusión que llega a los medios de comunicación.

²⁷ No fue posible conseguir esta información a través de las diversas instituciones con las que se estableció contacto y los datos disponibles en Internet no contienen la información desagregada por país de origen.

diantes latinoamericanos que asistían al instituto público frente a 3.4 suspendidas entre los estudiantes que asistían al colegio concertado. Respecto de la promoción escolar, algunos profesores han señalado que resulta escaso el número de estudiantes latinoamericanos que se hallan matriculados en el bachillerato. En un colegio concertado al que el estudio tuvo acceso, entre 170 estudiantes matriculados en bachillerato sólo dos eran latinoamericanos. En un centro público los estudiantes latinoamericanos matriculados en el primer y segundo curso del bachillerato representaban 24,35%, frente a 62,8% de alumnado español y 12,8% de otros extranjeros, para el periodo escolar 2006-2007.

Al examinar los casos de logro, “Un primer factor de éxito escolar es la preocupación de las familias por la educación de los hijos y por su aprovechamiento en la escuela” (Siguán, 2003, p. 188). Según la información proveniente de las entrevistas, en efecto, haber contado con el apoyo sostenido de su familia durante el proceso de inserción en la sociedad, y ante las exigencias de la nueva escuela, distingue a aquellos jóvenes que logran hacer el proceso con éxito y establecen en el ámbito escolar los primeros vínculos afectivos con autóctonos, conforme se examinará más adelante. El papel de las madres y de los padres o, de las nuevas parejas de las madres en el conocimiento de la nueva sociedad sería uno de los elementos decisivos en tal proceso. Al lado de ese factor, aparecen otros concurrentes, como las actitudes favorables de profesores y de compañeros autóctonos, y la política institucional de la escuela frente al alumnado multicultural.

En general, los padres inmigrantes manifiestan gran preocupación por su falta de tiempo, por su dependencia del trabajo, producto de su condición de inmigrantes, en ocasiones, sin regularizar su situación, lo que les lleva a tener que aceptar todo tipo de trabajos y en horarios muy complicados para conciliar vida familiar, vida laboral y social (Bueno y Belda, 2005, p.136).

En el plano de las dificultades escolares de los jóvenes, algunas de las madres entrevistadas mostraron sentimientos de impotencia y, otras, de desconcierto, porque eran conscientes de no contar con herramientas suficientes para satisfacer las necesidades educativas de hijos e hijas, no obstante lo cual algunas asumían un rol de liderazgo imbuido de entusiasmo para comprometer a aquellos en sus responsabilidades educativas. En palabras de una entrevistada, “Yo, al principio, decía ‘¡ay, Dios mío!, no, no, es que no me gusta’. No quería estudiar. Y tenía a mi madre allí: ‘Y venga, y estudia’ y no sé qué” (Brenda, ecuatoriana, 16 años).

Algunas de las experiencias referidas por estudiantes entrevistados a lo largo del estudio resultaron positivas al contar con el primer amigo o amiga española que les ayudó en el aprendizaje y la comprensión de las formas culturales y de convivencia del nuevo medio. En cuanto al papel del profesorado, el cuadro muestra algunos claroscuros. Jóvenes y madres refirieron experiencias de actitudes abiertas y comprensivas en un sector del profesorado; sin embargo, otros manifestaron críticas concordantes con el señalamiento de Bueno y Belda: “los tutores no suponen a ojos de los alumnos inmigrantes un apoyo para su integración. Son desconocedores de los procesos racistas que se producen en el centro y su función se circunscribe a aspectos vinculados al control de funcionamiento del aula en términos académicos” (2005, p. 222).

Siguán (2003, p. 218) señala que el sistema escolar español, como el de cualquier país de occidente, está diseñado para atender las necesidades de los alumnos autóctonos, y no las de los inmigrantes. Cinco de los diez centros educativos a los que nuestro estudio tuvo acceso contaban con un programa de interculturalidad, según sus autoridades. Los dos colegios públicos en Valladolid tenían aulas de “español para extranjeros” y desarrollaban un “Plan de acogida de inmigrantes” iniciado en 2001. Uno de ellos, además, llevaba a cabo un “Programa de compensación de las desigualdades y apoyo a las minorías étnicas desfavorecidas”, que era un programa “oficial” del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia, que en la actualidad cuenta con el apoyo de la consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Los centros educativos, públicos y concertados, situados en Murcia, a los que el estudio tuvo acceso, no contaban con programas de interculturalidad.

En Madrid, dos de los tres institutos públicos tenían un programa de interculturalidad, uno de los cuales se llevó a cabo en el marco del Programa Intercultural HACOSDI, “Hacia una convivencia solidaria a través de las diferencias interculturales”²⁸. Ese programa permitió el desarrollo de actividades académicas y culturales, dirigidas al reconocimiento de la diversidad cultural en las escuelas. Un conjunto de estrategias planificadas en ese programa, para favorecer la inclusión, la convivencia, la valoración y el respeto de las culturas de los alumnos extranjeros, continuaban llevándose a cabo entre las actividades del instituto. Otro instituto público

²⁸ Proyecto financiado con el apoyo de la Comunidad Europea en el marco del Programa Sócrates, entre 1999 y 2002.

había iniciado en 2005 un programa de este tipo, que consistía en la ejecución de actividades formativas, lúdicas, recreativas y de orientación. Las autoridades entrevistadas se mostraban entusiastas respecto de los logros del programa, identificados a través de las evaluaciones parciales. Entre los tres centros concertados en Madrid a los que el estudio tuvo acceso, sólo uno contaba con un programa de interculturalidad, que fue descrito como la realización de fiestas interculturales, talleres interculturales y cuenta-cuentos; contaba con el apoyo de instituciones como Intermón y Cruz Roja Española.

En suma, nuestros hallazgos parecen confirmar lo sostenido por Bueno y Belda (2005, p. 206), quien señala que “en la mayoría de los centros no existe un plan de acogida y acompañamiento del alumno inmigrante”. Ocurren, sí, algunas prácticas voluntaristas de algunos profesores que, al desconocer los procedimientos de los programas interculturales, con relativa frecuencia, tienden a confundir el plan de acogida con el programa de educación compensatoria o con el plan de acción tutorial.

2.2. La casa y el barrio

Al instalarse en la nueva ciudad, los jóvenes inmigrantes deben hacerlo en un tipo de vivienda y en barrios completamente distintos a los que dejaron en sus países de origen. Tales cambios obligarán a los recién llegados al aprendizaje de formas distintas de convivencia. Chicas y chicos latinos, al cabo de pocos meses de residencia en la nueva ciudad, toman conciencia de las pérdidas que suponen tales cambios. Transitar por tal experiencia no desemboca necesariamente en una incorporación plena y sitúa a algunos jóvenes a relativa distancia respecto de las formas de vida de los autóctonos.

Tener que vivir en pisos pequeños en los que, con cierta frecuencia, comparten la vivienda con paisanos y, en algunos casos, con personas desconocidas, les hace echar de menos la casa que dejaron en su país de origen. Son las madres quienes refieren más las incomodidades que los hijos deben enfrentar en las nuevas viviendas. La vida en viviendas multifamiliares obliga al joven inmigrante a cambiar sus patrones de comportamiento y adaptarse a las normas de convivencia de la comunidad de vecinos. A los adolescentes les resulta difícil acostumbrarse a escuchar la música a bajo volumen y a los niños más pequeños les incomoda limitar juegos, carreras y gritos debido a las quejas de los vecinos.

“Porque en Ecuador uno tiene su barrio, puede salir a la calle a jugar, sin que nadie lo moleste, ni nadie le diga ‘¿tú por qué haces esto?’ o cualquier cosa. En cambio, aquí no. Aquí son pisos y en Ecuador cada quien tiene su casa, aunque sea alquilada, pero tiene cada uno su casa” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

“Ellos estaban enseñados a brincar. Entonces yo les enseñaba y les decía ‘Daniel, no es como en Colombia que teníamos el piso nuestro y ustedes correteaban, que no teníamos ni abajo ni arriba ningún vecino y nadie nos gritaba. Aquí sí, Daniel’ [...] aprendieron a respetar y a ellos les costó mucho aprender eso de que no podían hacer bulla ni nada. Pero ya lo aprendieron” (Naty, colombiana, 49 años).

Vivir en medio de restricciones dentro de la vivienda conduce a pasar mucho tiempo en la calle cuando no se está en la escuela. A esto probablemente concurre también la necesidad de los adolescentes de compartir con un grupo de pares más tiempo que con la familia. Esto resulta posible en la medida en que los jóvenes, después de las clases en el instituto, pasan muchas horas al día sin la cercanía de una persona adulta y, al parecer, el control materno se ejerce a distancia.

“Ellos se han hecho muy independientes, porque como les ha tocado estar solos. Mi hermana se fue a vivir a otra parte; entonces yo ya me tuve que quedar sola con ellos. Yo ya me conseguí un piso, me vine con ellos sola. [...] El de ocho se quedaba con el de año y medio. Y cuando estaba el de 15, se quedaban los tres solos. Porque yo me tenía que ir a trabajar. Yo me tenía que ir a trabajar, no me podía quedar” (Dunía, colombiana, 41 años).

Un porcentaje alto de jóvenes latinos y autóctonos pasan varias horas solos en casa; el tiempo que chicos y chicas latinos pasan solos es mayor que entre sus pares españoles, según la encuesta aplicada en este estudio. De acuerdo a esta información, más de la tercera parte de adolescentes latinoamericanos entrevistados están solos más de seis horas al día, después del tiempo que pasan en los centros educativos (Tabla 5).

	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Españoles</i>	<i>Resto de extranjeros</i>
1 a 3 horas	30,3%	51,8%	45%
4 a 6 horas	24,2%	30,9%	25%
Más de 6 horas	36,4%	8,2%	20%

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia.

El barrio, al igual que la casa, les resulta diferente al que tenían en sus ciudades o pueblos de origen. La ausencia de espacios amplios en las viviendas, los límites impuestos por las normas de convivencia y la falta de otros lugares dónde encontrarse con sus pares llevan a chicos y chicas a privilegiar los parques y los polideportivos como espacios de encuentro. Se observa en las ciudades españolas que los adolescentes inmigrantes utilizan cada vez más estos espacios públicos. Esta percepción no encuentra respaldo en la información recogida por la encuesta del estudio, según la cual resulta mayor el porcentaje de jóvenes españoles (34,4%) al de jóvenes latinos (22,5%) que dicen jugar en la calle o que les gusta salir con los amigos por el barrio.

Un profesor entrevistado en Valladolid señaló que, desde el reciente incremento en la llegada de inmigrantes latinos, algunos barrios y parques en la ciudad han empezado a cobrar mayor dinamismo, dado que algunos de esos espacios presentaban un aspecto desolado hasta hace poco tiempo. Varios trabajos recientes han mostrado el peso importante que tiene para los jóvenes latinos, que viven en ciudades como Barcelona, Madrid, Valencia y Murcia, encontrarse con otros jóvenes como ellos en los parques y polideportivos.

“[...] los espacios públicos pueden ser contemplados como espacios de contacto entre diferentes percepciones, usos, culturas y aspiraciones. Ese contacto es el que está proporcionando el germen de nuevas formas de sociabilidad, de creación de nuevas posibilidades, de construcción de nuevas identidades no excluyentes. Aunque ello, claro está, se opone rotundamente a las aspiraciones y a los objetivos de quienes se empeñan en presentar la cultura y la identidad de las personas como compartimientos estancos e inmóviles” (Benach, 2005, p. 81).

En algunas ciudades, como Valencia, ante la existencia de algunas tensiones y conflictos entre jóvenes, familias inmigrantes y locales que hacían uso de los parques, paseos y playas, se requirió de acuerdos entre las asociaciones de inmigrantes y las juntas de vecinos para mejorar la convivencia con base en el respeto de las normas comunitarias (Torres Pérez, 2005).

“Van más a los parques, a jugar al voleibol por ejemplo. Allí no he visto españoles” (GE/1, Diego, español, 15 años).

Estos espacios públicos “etnificados” (Torres Pérez, 2005, pp. 33-47) constituirían, para chicas y chicos latinos, lugares apropiados para

la recreación de su sociabilidad, con el establecimiento de ambientes propios, donde llevan a cabo las actividades que concitan su mayor atención, sin las restricciones a las que se hallan expuestos en las viviendas. Son terrenos abiertos a la conversación y la música, bailes, juegos y algunos deportes como el fútbol y el voleibol. Para aquellos jóvenes que migran desde ciudades pequeñas, la preferencia por reunirse en los parques con abundante vegetación les aproxima simbólicamente a los lugares que echan de menos. Estos nuevos espacios cobran un valor afectivo porque se convierten en el lugar privilegiado para construir sus grupos sociales de referencia; quizá algunos tienen allí sus experiencias más significativas en tanto en ellas sus referentes inmediatos y legítimos resultan ser jóvenes como ellos, con experiencias migratorias similares.

“Los parques son más despejados, mucho más abiertos, puede entrar mucha más gente. Es más... naturaleza, está uno más como en su país. Porque es naturaleza, de árboles. Por eso nos gustan más los parques. Nos mantenemos siempre en los parques” (Manuel, colombiano, 17 años).

2.3. Las actividades cotidianas

Los adolescentes latinoamericanos, además de pasar tiempo del día en las calles o en los parques de los barrios en los que viven, realizan actividades fuera del horario escolar que reciben un peso diferenciado en la importancia que a ellas les asignan los jóvenes locales. Los resultados de la encuesta del estudio indicaron que la actividad preferida por los jóvenes latinos es escuchar música (35,5%), mientras que para los chicos españoles la más importante es jugar y estar en la calle con los amigos (34,4%) y escuchar música interesa a un porcentaje menor de ellos (26,6%). Del mismo modo, mirar la televisión atrae más a los jóvenes latinos (33,1%) que a sus pares españoles (24,7%) y menos que al resto de extranjeros (Tabla 6).

“Me quedo sola con mi hermanito. Vemos la novela Rubí, que es mexicana. Hago deberes, estudio y un poco del aseo, cuando a mi madre no le alcanza el tiempo: barro, trapeo y lavo los platos. Salgo al parque con mis amigos, ahí le pongo a jugar a mi hermanito y le pongo cuidado. A las 9 de la noche nos vamos a casa, allí lo dejo porque él juega a la play” (Isabel, colombiana, 14 años).

Tabla 6. Actividades que los jóvenes dicen realizar con mayor frecuencia²⁹

	<i>Latinos</i>	<i>Españoles</i>	<i>Resto de extranjeros</i>
Mirar televisión	33,1%	24,7%	36,5%
Escuchar música	35,5%	26,6%	31,7%
Jugar a la "play"	16,0%	19,8%	19,0%
Chatear	14,8%	19,8%	12,7%
Salir con amigos ³⁰	22,5%	34,4%	23,8 %
Artística ³¹	3,0%	5,4%	–
Idiomas ³²	1,8%	3,9%	9,5%
Estudiar ³³	18,3%	24,5%	23,8%
Deportes ³⁴	14,2%	24,5%	17,5%
Tareas domésticas ³⁵	18,9%	3,3%	4,8%
Nada ³⁶	2,4%	4,0%	1,6%
Otra	3,6%	1,9%	3,2%
No contesta	–	0,3 %	–

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia; menciones múltiples.

Chicas y chicos latinos tienen más responsabilidades que los adolescentes españoles en tareas relacionadas con el trabajo doméstico: los latinos dicen realizar el aseo y las tareas en casa (18,9%) en mayor proporción a los jóvenes españoles que dicen hacerlas (3,3%). Cuando en el grupo familiar hay hermanos de ambos sexos, las chicas latinoamericanas tienen mayores responsabilidades en el cuidado de los hermanos menores y para servir las comidas que la madre prepara, mientras los varones ordenan y limpian. Una de las madres entrevistadas en este estudio refirió que, al llegar al país, tuvo que dejar de matricular a la hija de ocho años en la escuela, para que cuidara al hermano menor de dos años, debido a las dificultades que tenía para encontrar un centro infantil en el cual dejar al pequeño. Esta práctica cultural, a la que se echa mano en los

²⁹ Se solicitó a los jóvenes que eligieran las dos actividades que realizan con mayor frecuencia diariamente; sin embargo, de hecho las respuestas corresponden a menciones múltiples.

³⁰ Salir con los amigos por el barrio, jugar con amigos en la calle.

³¹ Ir a clases de música y/o alguna actividad artística.

³² Ir a clases de idiomas.

³³ Hacer las tareas escolares.

³⁴ Practicar algún deporte, hacer gimnasia, natación, etc.

³⁵ Hacer el aseo y las tareas de la casa.

³⁶ Nada, dormir, mirar el techo.

pueblos de comunidades rurales en América Latina, se traslada como recurso entre las familias inmigrantes.

En general, si bien los jóvenes latinos llevan a cabo algún tipo de deporte en los polideportivos, no realizan actividades deportivas como gimnasia, natación, etc. en centros de deportes y gimnasios, de manera regular como acostumbra un sector de sus pares españoles. Los jóvenes españoles (24,5%) dicen practicar más deportes que los jóvenes latinos (14,2%). Existen dos tipos de actividades en las que los adolescentes latinoamericanos y los españoles comparten poco interés: las actividades artísticas y el aprendizaje de idiomas atraen a escasos jóvenes (5,4% españoles y 3% latinos); no obstante, existen ligeras diferencias de género, porque son más las chicas quienes se interesan por tales actividades. Quizá los jóvenes no se hallen estimulados para realizar este tipo de actividades, pero también es probable que la tendencia resulte explicada por razones económicas o el nivel educativo de sus padres.

No obstante la escasa diferencia, cabe destacar que los estudiantes latinos señalan los estudios y el trabajo con tareas escolares, entre las actividades que dicen llevar a cabo, en una menor proporción (18,3%) que los jóvenes españoles (24,5%) y el resto de extranjeros (23,8%), como se señalara en la primera sección de este capítulo. En este aspecto también aparecen las diferencias de género notadas por los profesores entrevistados: las chicas españolas y las latinas (26,5%) dicen realizar con mayor frecuencia actividades relacionadas con los estudios y el trabajo escolar que sus pares varones (20,3%). En general, estos datos ponen en relieve la limitada atención que los jóvenes, tanto locales como extranjeros, prestan a estudios y trabajos escolares dentro de las actividades diarias realizadas fuera del instituto. Las respuestas parecen confirmar la tendencia prevaleciente en la actitud estudiantil, caracterizada por la desmotivación y la falta de interés por la educación, aspectos que fueron señalados por varios profesores entrevistados en este estudio y en el que coinciden algunos trabajos.

El adolescente latinoamericano realiza trabajos remunerados cuando no se encuentra en periodo escolar; excepcionalmente, algunos deben trabajar durante los meses del curso escolar para contribuir a la economía familiar. Ellas trabajan como “canguros” y ellos, como ayudantes en una frutería o como “reponedores” en almacenes. Hay quienes realizan jornadas de trabajo entre ocho y diez horas; las chicas que trabajan en el cuidado de niños y limpieza de casas, lo hacen entre tres y ocho horas. Los

jóvenes latinoamericanos que fueron entrevistados al final del periodo escolar no tenían planes para tomar vacaciones pero sí se habían comprometido a llevar a cabo diferentes tipos de trabajos asalariados, con la autorización de padres y madres. Los ingresos económicos que los jóvenes obtienen constituyen ingresos adicionales para el presupuesto familiar y también para ser destinados a “gastos propios”.

“[Los jóvenes latinos] trabajan la mayoría. Los fines de semana sí es bailar, bailar y bailar” (Andrés, colombiano, 17 años).

“Ayudo a mi madre también. Me da dinero a mí, porque es mi dinero, pero también para ayudar a mi madre. Me siento bien para ayudarla, me siento bien así” (Brenda, ecuatoriana, 16 años).

Durante los fines semana, adolescentes latinos y españoles comparten algunos intereses comunes respecto a actividades de ocio y recreación: salir a bailar en discotecas e ir al cine atraen a locales y extranjeros, pero atrae más a las chicas (35,2%) que a los chicos (25,7%). Charlar en la calle atrae menos a los jóvenes latinos (37%) que a los españoles (53,7%). Chicas y chicos españoles se interesan relativamente más por hacer botellón y no interesa “ir a la marcha” a 3,3% de chicos españoles frente a 7,1% de jóvenes latinos. La “marcha” es una de las actividades preferidas para los fines de semana entre jóvenes autóctonos y extranjeros, patrón social del que también participan los adultos.

“A los latinos, bailar; a los españoles les gusta el botellón” (GLA/2, William, dominicano, 16 años).

“En lo único que coincido con ellos es en el lo del fútbol y lo de la play” (GLA/3, Raúl, boliviano, 16 años).

Se ha intentado mostrar algunos de los elementos que caracterizan la vida cotidiana de los chicos y chicas latinos a los que nuestro estudio tuvo acceso. En el siguiente capítulo se examinan las formas que adopta la estructuración de la identidad de estos jóvenes y las maneras en que las experiencias vitales, en su relación con la sociedad de acogida, podrían afectar la recreación y afirmación de su identidad adolescente.

3. ¿SER DE AQUÍ O SER DE ALLÁ? IDENTIDAD Y RELACIONES EN LA SOCIEDAD DE ACOGIDA³⁷

“A lo mejor creen que son muy diferentes de nosotros” (GE/3, Antón, español, 15 años).

3.1. Ser adolescente latinoamericano inmigrante

Los y las adolescentes de origen latinoamericano que asisten a la secundaria en los institutos públicos y en los colegios concertados, en los que se trabajó el estudio, expresan a través de sus percepciones un fuerte sentimiento de pertenencia a un colectivo social que parece tener características claramente diferenciadas del resto de la población. Son adolescentes, latinoamericanos e inmigrantes. En este capítulo se describe el significado que esa manera de percibirse tiene para los jóvenes, las características que adopta el proceso de estructuración de su identidad y las experiencias que lo afectan. En esa dirección, se muestra el carácter de las relaciones sociales entre los jóvenes latinos y sus pares autóctonos y las percepciones más frecuentes entre unos y otros. Interesa atender a aquellos elementos que, como se ha puesto en relieve a lo largo del trabajo, constituyen algunas de las posibles razones que explicarían ese entramado complejo de la inserción de estos jóvenes en la nueva sociedad a la que han llegado a residir.

El proceso de estructuración y consolidación de su identidad se expresa en sus prácticas habituales, a través del reconocimiento de intereses, preferencias, motivaciones, valores y actitudes que ciertamente son diferentes de aquellos propios de los adultos pero que, de manera particular, para algunos se distancian de prácticas y valores propios de adolescentes y adultos españoles. Los jóvenes latinoamericanos, como todo adolescente, se hallan en busca de nuevas figuras de identificación en jóvenes como ellos o en adultos diferentes a los del ámbito familiar (Erikson, 1980). Pero en el caso de los inmigrantes involuntarios, esa búsqueda se acompaña de la necesidad de sentirse diferentes a los jóvenes de la sociedad que los acoge.

³⁷ Este capítulo incluye importantes aportaciones de Pablo Deustua Jochamowitz.

En ese proceso ocurre una crisis de identidad de estos jóvenes, en la medida en que experimentan una sensación de pérdida de aquello que definió su identidad en la infancia, al tiempo de que el entorno social y afectivo se modificó drásticamente al llegar a la nueva sociedad. Dado ese marco, se torna complicada la satisfacción de una necesidad propia de la adolescencia, a la que se alude como el “espejo social”, esto es, la manera en la que el adolescente se siente percibido, valorado y evaluado por su entorno social. Según varios de los testimonios ofrecidos por chicas y chicos latinoamericanos, el espejo social que el adolescente latinoamericano encara en España no proyecta reflejos positivos. Esto significa que el reflejo que el adolescente recibe acerca de sí mismo, de parte del entorno social en el que se desenvuelve, lo perturba en razón de su particular condición de vulnerabilidad.

“Es que ellos creen que venimos de la selva y creen que no tenemos ningún tipo de base” (Wilson, dominicano, 17 años).

“A mí uno me dijo, ‘Si no los hubiésemos descubierto, todavía andarían con taparrabos’.” (GLA/2, Clara, peruana, 16 años).

“Algunos españoles creen que lo que estamos comiendo acá lo comemos por primera vez; creen que allá comíamos bichos” (GLA/2, Erika, ecuatoriana, 17 años).

De acuerdo a Suárez-Orozco (2000), cuando el joven recibe una imagen positiva de sí mismo, será capaz de sentir que es valioso y competente; en cambio, cuando los reflejos recibidos son negativos, se hace sumamente difícil mantener un sentido de sí mismo que incluya algún valor. De esa manera, si las expectativas respecto del comportamiento de los adolescentes son las de baja inteligencia, nivel académico limitado, irresponsabilidad, pasividad, dependencia, conflictividad, etc., el resultado para el individuo puede ser “tóxico”. Si tales reflejos se reciben desde una serie de actores institucionales –como los medios de comunicación, la escuela y “la calle”–, el resultado puede llegar a ser devastador para el individuo.

“Una española dijo: ‘es que los ecuatorianos se meten 35 en un solo piso’.” (GLA/2 Karina, peruana, 16 años).

“En la calle se ve de todo. Sí, porque a lo mejor nos encontramos con una española que sea simpática, pero nos encontramos en otra esquina con otra persona que sea racista y que no soporta a un latinoamericano, simplemente porque le da asco o cualquier cosa” (GLA/2, Catalina, ecuatoriana, 16 años).

En este escenario, el joven latinoamericano habrá de ir consolidando identidades frágiles y poco estructuradas. Las reacciones frente a este “espejo social envenenado” (Suárez Orozco, 2000) usualmente corresponden a la desesperanza y el sentimiento de inferioridad, actitudes que, ciertamente, pueden conducir hacia una baja motivación de logro y a la generación de comportamientos autodestructivos. El impacto más frecuente se expresa en el plano afectivo, a través de conductas como la pasividad y la depresión.

Las actitudes frente a la sociedad de acogida se estructuran, pues, entre un sector de jóvenes inmigrantes, con base en experiencias negativas frente al “espejo social”. Al tiempo que el joven se mantiene pendiente de aquellos mensajes que el entorno le envía, sostiene una lucha permanente contra la manera como es percibido por los otros, debido a la carga de desvalorización que tienen esas percepciones acerca de su condición de adolescente inmigrante latinoamericano. La subjetividad con la que el adolescente analiza esa información y la transforma en elemento fundamental para construir su sentido de sí mismo tendrá un efecto determinante sobre la construcción de la identidad. A la vez, los sentimientos que surgen de esa lucha contra aquellas percepciones exacerban los factores de su condición de vulnerabilidad como adolescente inmigrante, lo que obligará a los jóvenes a desplegar ingentes cantidades de energía emocional para encaminarse a consolidar identidades mejor estructuradas.

En ese espejo que la sociedad le ofrece acerca de sí mismo, el joven lucha por alejarse del estereotipo mediante la adopción de conductas de integración o, alternativamente, por confirmarlo a través de la generación de comportamientos violentos y de abierto rechazo a quien no es como él, o de ataque agresivo a las fuentes desde las que provienen los reflejos negativos. El y la adolescente latinoamericanos reciben un sello distintivo que, en algunos casos, los conduce a exhibir actitudes y comportamientos que desembocan en una suerte de auto-cumplimiento de la profecía formulada sobre ellos.

Aquellos que intentan alejarse de la imagen negativa que el espejo muestra buscan aprender usos y costumbres de sus pares autóctonos como vías que los encaminen a una mejor inserción. El deseo de ser aceptados como iguales parecería explicar, entre algunos jóvenes, el esfuerzo por hablar como españoles y adoptar patrones nuevos de comportamiento, para mostrar que la asimilación cultural se ha producido en

ellos. Aprender la pronunciación de la “zeta” y abandonar el ceceo constituirán pruebas primordiales. En algunos casos, se trata de una tendencia a mimetizarse respecto de los patrones de la cultura dominante que, al asumir como propios tales comportamientos, revela en ellos la necesidad instrumental de sentirse parte del grupo mayoritario para ser admitido como uno más. A estos jóvenes se refirió una entrevistada, al decir: “Hay algunos que ya se creen españoles, que quieren ser como ellos” (GLA/2, Catalina, ecuatoriana, 17 años).

Este sector de jóvenes resiste los reflejos negativos que la sociedad proyecta de sí mismos tratando de mostrar que el reflejo está equivocado; para ello, instrumentaliza prácticas y modos de parecer uno más en la sociedad de acogida, a fin de alcanzar su forma de integración. Algunos de ellos, probablemente, logren éxito en la resistencia al reflejo negativo mediante la mejora en su desempeño académico y la construcción de relaciones afectivas con adolescentes locales. Este tipo de joven estructura su identidad bajo un modelo denominado de “pugna étnica”, porque asume como propios los valores, costumbres y usos de la sociedad de acogida, apartando simultáneamente los elementos de su país de origen. Para estos jóvenes, el éxito en la escuela puede percibirse también como una manera de “mudarse” simbólica y psicológicamente del mundo de la familia y del grupo étnico (Suárez-Orozco, 2003). Como resultado, estos jóvenes relativizan la importancia del problema de los inmigrantes latinoamericanos en la escuela:

“Mira... hay mucha gente que dice que no está aquí contenta, que nadie les da cariño. Yo, desde mi punto de vista, no lo veo así. Porque aquí, al menos en este instituto, si alguien dice algo, ya le dicen racista, ya le dicen algo. Aquí, los inmigrantes son los que más protegidos se los tiene” (Brenda, ecuatoriana, 16 años).

Este tipo de conducta de asimilación parece constituir una forma de respuesta positiva a una demanda implícita en el rechazo expresado por el espejo social; demanda consistente en asimilarse a las formas vigentes en España para ser considerados como españoles y no como inmigrantes problemáticos. Dos entrevistadas apuntaron en esta dirección:

“Quieren que hablemos como ellos, con la ‘z’: ‘zapato’ no ‘sapato’. Un profesor me dijo que pronunciara la ‘z’ y yo le contesté que a ver si podía decir ‘mi amor’. Entonces casi me pone un parte”. (GLA/2, Lucía, dominicana, 17 años).

“Yo creo que es suficiente soportar aquí la forma en que ellos viven, para andar haciendo lo que ellos quieren. Yo no puedo hablar como ellos, yo no voy a hablar como ellos porque simplemente les da la gana a ellos” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

Los adolescentes inmigrantes pueden experimentar un conflicto de identidad, como producto de los sentimientos de alienación e inestabilidad. Crecen y se desarrollan sin certezas culturales, sin guías claras que les indiquen tanto las formas en las que deben vivir sus vidas como las maneras en las que deben interpretar sus experiencias vitales (Suárez-Orozco, 2003). Como resultado, algunos jóvenes adoptan comportamientos que expresan la necesidad de ser reconocidos como parte de una cultura latinoamericana. En la raíz de esa respuesta se halla el hecho de que, al dejar sus países, los jóvenes contaban con identidades nacionales –fueran fuertes o débiles, según las experiencias personales e históricas en sus sociedades de origen– y, en consecuencia, cada joven arribó al país de acogida como ecuatoriano, peruano, colombiano, etc. Sin embargo, frente a la necesidad de contar con cierta identidad arraigada en un medio que no reconocen como propio, algunos de ellos asumen la identidad latina como recurso mediante el cual otorgan valor a lo que son, a sus orígenes y a sus pares que crecientemente tienen una presencia visible en la sociedad de acogida.

“En América Latina hay más educación. Aquí la gente no respeta y hacen lo que quieren en clase” (GLA/2, Mary, ecuatoriana, 16 años).

“A mí una chica me dijo. ‘Yo, cuando pueda, me voy a Ecuador’. Siempre están con eso: ‘Ecuador, Ecuador, Ecuador, Ecuador’.” (GE/2, Aurora, española, 15 años).

“Porque uno no puede dejarse lo que es uno. Uno no puede dejar las cosas que es uno, porque es que ser latinoamericano es algo que lo tiene uno en la sangre. Uno no puede cambiar de un día para otro y, además, en un país como es España. Eso es no tener personalidad uno mismo” (Arturo, colombiano, 17 años).

Estos jóvenes construyen una identidad “en resistencia u oposición”, lo que llevará a algunos a la idealización de su cultura o de sus países de origen, como recurso que les ayudará a hacer frente a las imágenes que sobre ellos circulan en la sociedad de acogida. Quedan así situados en la otra orilla respecto de aquellos otros jóvenes que, como anotáramos anteriormente, viven la “pugna étnica” y que al buscar espacio para ser acep-

tados se distancian de sus orígenes, o intentan disimularlos, para no ser identificados con el colectivo de adolescentes latinoamericanos.

“Había una chica peruana que decía que era española” (GLA/2, Catalina, ecuatoriana, 17 años).

“Yo me llevo bien con los españoles pero nunca niego mi nacionalidad. Los que hacen eso quieren ser como ellos, quieren ser aceptados” (GLA/2, William, dominicano, 17 años).

Al examinar las formas que adopta esa consolidación de la identidad de los adolescentes inmigrantes latinoamericanos, no puede perderse de vista el escenario familiar en el que estos jóvenes crecen. Recuérdese el alto porcentaje de jóvenes latinoamericanos (60,6%) que indicaron pasar más de cuatro horas al día solos o con sus hermanos, sin la compañía de alguna persona adulta (Tabla 5). A través de varias de las historias personales recogidas a lo largo del estudio, se advierte que padres y madres de estos adolescentes, al hallarse abocados a la obtención de los recursos para el mantenimiento de sus familias, disponen de escaso tiempo y energías para convertirse efectivamente en la referencia parental que los jóvenes necesitan.

“A mí no me gusta dejarles solos, no me gusta trabajar, pero tengo que hacerlo porque es mi obligación. Así como la obligación de ellos es estudiar y ayudarme en casa” (Juana, ecuatoriana, 37 años).

“Mi familia para mí... es que de todo el recuerdo de mi vida, siento que mi familia no me da mucho apoyo. [...] Porque como me ha fallado mucho a mí, no me ha entregado apoyo ni mucho menos. No se cómo decir qué es mi familia para mí” (Arturo, colombiano, 17 años).

La ausencia de figura paterna —o la negligencia de quien no se constituye en figura de identificación fundamental— priva a los jóvenes de contar con un modelo de identidad masculina saludable. La figura materna tiene una presencia simbólica y afectiva fuerte en la mayoría de los casos examinados, pero se halla físicamente ausente debido a las extensas jornadas laborales³⁸, dado que, en muchos casos, las madres constituyen el pilar fundamental como proveedora económica del grupo familiar; este

³⁸ No obstante esta situación, hallamos mujeres que, siendo concientes de las limitaciones que encaran, despliegan enormes esfuerzos para mantener algún tipo de cercanía y presencia entre sus hijos.

tipo de perfil afecta también la construcción de la identidad del adolescente.

“Porque, cuando yo vine aquí, me daba miedo, me daba vergüenza, había otra gente. Pero mi madre me habló. Es que siempre está mi madre, y me dice ‘tienes que hacerte amiguitos, tienes que acostumbrarte’. Y nada, empecé a hacerme amiguitas. Yo pienso que uno está mejor tratando de adaptarse” (Brenda, ecuatoriana, 16 años).

“[El novio de la madre, español] me decía: ‘tú tienes que hacer esto, esto, esto y esto’. Y el señor este, como había estudiado, había llegado al bachillerato, sabía cosas. Sabía matemáticas, y me ayudaba en matemáticas. Yo tampoco se lo pedía. [...] él llegaba y decía: ‘vamos a ayudarte en matemáticas, vamos a ayudarte en tal’. Y yo se lo aceptaba.” (Wilson, dominicano, 17 años).

El proceso de estructuración de la identidad del adolescente inmigrante latinoamericano enfrenta dificultades adicionales que se derivan de una carga de responsabilidades impropias para su edad: quedar al cuidado de hermanos menores, realizar las tareas domésticas, efectuar trabajos remunerados, etc. Es un marco en el que chicos y chicas se hallan forzados a asumir una madurez precoz. Estos jóvenes, presionados para madurar, no tienen posibilidades de pasar por una “moratoria psicosocial”, entendida como el periodo en el que las exigencias sociales condescienden con el individuo, otorgándole el tiempo necesario para que consolide su identidad e ingrese con pie sólido a la adultez (Suárez Orozco, 2000; Erikson, 1980).

En tanto integrantes de un grupo familiar inmigrante, los jóvenes también se ven expuestos a cambios continuos y mudanzas frecuentes. El establecimiento en un lugar estable resulta difícil en la primera etapa de asentamiento en la nueva sociedad de acogida. El tiempo del que los jóvenes disponen para establecer relaciones afectivas de significación resulta escaso ante un contexto familiar de cambios frecuentes. De esa manera, sus posibilidades de hallar referentes para consolidar su identidad resultan frecuentemente socavadas.

“Y ahí justo en las Rozas [los padres] se separaron. Yo fui el que se fue a vivir con mi padre. Y, como la madre tenía que estar con los hijos, [después] tuve que irme a vivir con mi madre aquí. [...] Después ya pasó ese tiempo y nos fuimos a Campamento...” (Arturo, colombiano, 17 años).

3.2. Nosotros y ellos. Relaciones entre adolescentes latinoamericanos y españoles

Se observan y, a cierta distancia, se exploran; algunos pocos se conocen y establecen vínculos, pero una importante mayoría considera a sus pares de distinta nacionalidad como “ellos”. “Nosotros” es una expresión reservada para aquellos a quienes se percibe como iguales. Se hallan distantes de reconocerse como parte de un universo común correspondiente al ser joven en España. Ambos grupos expresan opiniones, refieren conductas y actitudes respecto al “nosotros” y al “ellos”, como expresión de dos mundos diferentes: el de los jóvenes latinoamericanos y el de los jóvenes españoles.

“Lo normal es que vaya cada quien por su sitio. Un grupo de latinos por un lado, un grupo de españoles por otro. Es raro que se integren” (Wilson, dominicano, 17 años).

“No se comparten los mismos lugares, van a otros sitios” (GE/2, Carles, español, 16 años)”

“Es que yo tengo muchos amigos. Uno de ellos es ecuatoriano, igual que yo. Después, tengo dos amigos bolivianos y un colombiano. Y siempre estamos los cinco así” (GLA/3, Dante, ecuatoriano, 16 años).

Esa línea divisoria entre “yo” y “ellos” contribuye a definir quién es uno mismo; para los jóvenes latinoamericanos expresa la voluntad de diferenciarse de “lo español” y de “los españoles”. Esa manera en la que construyen su identidad para poner en relieve aquello que les une entre ellos, y a la vez les separa de los demás, se dirige a la constitución de una identidad de carácter social que da sentido al individuo en tanto que pertenece a un colectivo con rasgos claramente identificables (Benach, 2005).

“Somos más amigables” (GLA/1, Kimberly, ecuatoriana, 15 años).

“Los españoles son muy crueles hablando. Nosotros, si sabemos que algo le va a doler a alguien, no lo decimos. Ellos sí lo dicen, no les importa” (GLA/2, Karina, peruana, 16 años).

“La gente se ayuda más allá. Todos cooperan, te ayudan. Si tienes un problema sabes que tienes ayuda; todo el mundo te ayuda. Aquí la gente va a su bola; si te pasa algo, ni te hacen caso. Pero allá es diferente, la gente habla más y se ayudan” (Wilson, dominicano, 17 años).

Las diferencias de intereses, gustos y estilos personales, señaladas reiteradamente por los jóvenes latinoamericanos, alcanzaron un amplio consenso en los tres grupos de discusión de chicas y chicos latinoamericanos llevados a cabo por el estudio. “A los latinoamericanos nos gusta rumbear, a los españoles les gusta hacer botellón”, señaló sintéticamente un chico latino participante en uno de los grupos de discusión. En esa misma línea, en un grupo de discusión con participantes españoles, una joven española indicó “a los españoles les gusta más el bacalao y a los latinos el Reggaeton”. Unos y otros establecen las categorías que les diferencia para afirmarse en la identidad del colectivo al que adscriben pertenecer.

“Antes tenía una amiga colombiana, otro ecuatoriano, boliviano. Sin embargo, ahora lo que más tengo son amigos españoles. [...] es que aquí más que amigos son compañeros. Los amigos de verdad son los que tienen tus mismos gustos, o comparten sus ideas, que no te hacen comentarios que no van al tema. Entonces se crea más confianza con tu misma gente, del mismo país, pues te llevas mejor con ellos, a veces” (GLA/3, Katia, dominicana, 16 años).

Los jóvenes latinoamericanos ponen el acento en las diferencias culturales para subrayar que el “ser latino” conlleva un conjunto de características personales de las que sienten orgullo. Intereses y rasgos personales referidos por los jóvenes abarcarían, de un lado, compartir gustos en torno a la música, los bailes y la vestimenta que califican como “ir a lo ancho”, el uso de gorras, cadenas, etc. y, de otro lado, compartir valores como solidaridad, compromiso, compañerismo y respeto a la autoridad. Mostrarían, a través de algunas de esas actitudes, hallarse en busca de rasgos positivos, que les ayuden a mejorar la autoestima en un contexto en el que la sienten disminuida.

“Cuando nosotros lo necesitamos, [los españoles] no nos ayudan” (GLA/2, Erika, ecuatoriana, 16 años).

“Yo tenía una compañera española que sólo me dirigía la palabra cuando necesitaba algo; si no, no” (GLA/2, Lucía, dominicana, 17 años).

Chicos y chicas latinoamericanos y españoles se relacionan a través de las actividades cotidianas en las aulas pero, a partir de esos contactos, unos perciben a los otros como diametralmente distintos. Asimismo, latinoamericanos y autóctonos comparten poco los espacios públicos y escasamente las relaciones personales y familiares. Pocos jóvenes lati-

noamericanos afirman contar con amigos o amigas españoles. En la encuesta aplicada en el estudio, sólo un 8,7% de jóvenes latinos y un 17,2% de jóvenes españoles indicaron que al elegir a una amistad preferían hacerlo entre aquellos de su misma nacionalidad; más aún, en las respuestas a la encuesta, unos y otros mostraron actitudes abiertas para la elección de amistades, que no tomaban en cuenta la nacionalidad; sin embargo, las percepciones expresadas en los grupos de discusión y a través de las entrevistas en profundidad muestran una realidad distinta, donde las relaciones tienden a establecerse en el interior de cada sector; las resistencias a tener amigos de otras nacionalidades, tanto de parte de chicos y chicas autóctonos como de origen latinoamericano, apareció notoriamente entre los estudiantes que asistían a un centro concertado. Esto último puede sugerir que las resistencias para el establecimiento de relaciones de amistad podrían hallarse explicadas por las distancias sociales existentes entre alumnado autóctono e inmigrante, especialmente evidente en el caso de la escuela concertada.

No obstante, las chicas españolas sostuvieron que ellas tienen mayor apertura para establecer relaciones con jóvenes latinos que sus compañeros españoles y esta disposición fue confirmada por chicas y chicos latinoamericanos. En los grupos de discusión y a través de algunas entrevistas, se constató cierta incidencia de noviazgos interculturales –que ocurrirían más entre chicas españolas y chicos latinoamericanos– y que, en algunos casos, habrían desencadenado tensiones y conflictos entre las chicas. Sin embargo, hubo cierto consenso entre los profesores y los jóvenes españoles entrevistados al señalar reiteradamente que los jóvenes latinoamericanos tienden a recluirse en grupos exclusivos de latinoamericanos, manteniendo una desconexión respecto de sus compañeros españoles y escasos vínculos con el resto de estudiantes extranjeros.

“Los chicos están bien, son más educados y te tratan bien, dicen palabras bonitas. Pero las chicas son muy chulas. Yo estoy con un chico colombiano que antes estaba con una chica latina. Ahora ella, si me ve en la calle, me quiere pegar” (GE/2, Amanda, española, 15 años).

“Lo más habitual es que los chicos latinos salgan con chicas españolas. Quizá los latinos son más educados que los españoles. Te tratan mejor” (GE/2, Tania, española, 16 años).

La amistad, las expresiones afectivas, las emociones y la sensibilidad adoptan sentidos distintos al de sus pares españoles, según las opiniones expresadas por los jóvenes latinos participantes en los grupos de discu-

sión. Subrayan, además, otros aspectos que los hace sentirse diferentes a los españoles: al considerarse más maduros que sus pares –“los españoles son niños”–, algunos juzgaban a sus compañeros españoles como “más irresponsables”. Estas percepciones pueden responder, en alguna medida, al hecho de que un sector de jóvenes latinoamericanos estudiantes en la ESO asiste a aulas en las que son mayores de edad que sus compañeros españoles, como señaláramos en el capítulo segundo.

Chicos y chicas latinoamericanos creen que son más respetuosos de la autoridad, al tiempo que perciben a sus compañeros españoles como más indisciplinados. En las formas del trato personal, debido a que el latino está acostumbrado a modos de relación menos directos, los jóvenes latinoamericanos se consideran cordiales y amables, al señalar que son diferentes a los chicos españoles a quienes perciben como rudos y agresivos. Desde la otra orilla, chicas y chicos españoles se consideran más independientes frente a “los latinoamericanos [que] están más con sus familias”.

Surge la pregunta acerca de si las opiniones críticas y distantes de los jóvenes latinos, además de expresar una necesidad de diferenciarse de sus pares españoles, obedece a que de esa manera los jóvenes manifiestan también cierto sentimiento de rechazo a la sociedad de acogida. Se encuentran en una sociedad que no eligieron, dado que la decisión migratoria fue tomada por los padres, y en consecuencia pueden considerar que se vieron forzados a vivir en esta sociedad. Se sienten obligados al aprendizaje de normas de convivencia que les resultan ajenas. Sienten enfrentarse a formas de relación que no comparten. Las distancias culturales se amplían al vivenciar que su propia cultura no es tomada en cuenta. Experimentan dificultades en la escuela, en la que muchos no se sienten cómodos. Son factores que probablemente empujan en dirección al rechazo o a la resistencia.

“Quizá les dé miedo acercarse y que nosotros vayamos a rechazarlos” (GE/2, Aurora, española, 15 años).

“Hay diferencias de comportamiento. Hay latinos que dicen: ‘yo, con españoles no me junto’. Yo he estado con latinos y sé cómo es: no quieren juntarse con los españoles. Yo también soy extranjera y me llevo muy bien con los españoles, no pasa nada con ellos. Los latinos se marginan ellos mismos” (GE/2, Martha, polaca, 16 años).

“Yo creo que hay gente que se margina, que se margina sola” (GLA/1, Sandra, ecuatoriana, 16 años).

Todo joven construye su identidad en oposición a la autoridad, en la crítica a su sociedad, en rebeldía respecto de los modelos dominantes y a los valores sociales que portan. Los jóvenes inmigrantes involuntarios, adicionalmente, encuentran en España varios elementos que no les agradan –la comida, el clima, el sistema educativo, los horarios, el lenguaje, las formas del ser español, las costumbres, etc.– y que se les antojan propicios para hacer de la sociedad española objeto importante de sus comportamientos y actitudes adolescentes en rebeldía. Comportamientos que, por cierto, revelan también la necesidad de tomar distancia de lo dominante para consolidar el proceso de construcción de su identidad. Cabe destacar que, a un rechazo inicial de la sociedad de acogida, también habría contribuido la diversidad de experiencias de racismo, discriminación o xenofobia a las que se han visto expuestos muchos de estos jóvenes y que han sido reiteradamente señaladas por los chicos y chicas latinoamericanos participantes en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad hechas a madres y a jóvenes.

En la calle, en la escuela, en los parques y, en ciertos casos, en el medio familiar de compañeros de aula, los adolescentes latinoamericanos han registrado y sufrido algunas actitudes de rechazo que, en algunos casos, han sido vividas como desprecio hacia ellos. Resultó llamativo entre los jóvenes latinoamericanos participantes en grupos de discusión que, coincidieran en la percepción de que sus pares españoles desprecian o desvalorizan la cultura latina y, con frecuencia, sus condiciones de vida como inmigrantes. Varios hicieron referencia a afirmaciones hechas por los autóctonos: “el mal nivel educativo que traen”, “allá viven con taparrabos”, “su comida es fea”, “no hablan bien el castellano”, “hablan muy bajito”, “en una habitación viven 30 personas”, “allá comían bichos”.

“Una vez yo estaba paseando con mi tía por la calle y nos cruzamos con una persona mayor que nos dijo ‘Ustedes tienen que caminar por la pista [carretera], no por aquí [la acera]’” (GLA/2, Karina, peruana, 16 años).

“Si ellos quieren respeto, también ellos tienen que respetarte” (GLA/1, María, ecuatoriana, 15 años).

Quizá algunas de estas expresiones pueden expresar cierta xenofobia de los mayores que ciertos jóvenes reproducen sin crítica alguna; no obstante, una profesora de un instituto público, prefirió explicar estos com-

portamientos y actitudes como propios de “la sociedad española [que] es muy clasista”. Esta explicación concuerda con algunas percepciones de los jóvenes latinoamericanos, que se sienten discriminados en razón de su origen social. De acuerdo a esta interpretación, la discriminación no ocurriría sólo por en razón del color de la piel y el origen étnico sino también debido al nivel social y económico de los grupos familiares inmigrantes.

“Si tienes pasta te puedes relacionar con quien te dé la gana, seas de donde seas, negro, blanco, sudamericano, chino” (Wilson, dominicano, 17 años).

En los jóvenes latinos, cierto rechazo a la sociedad de acogida se acompaña de la idealización del país que dejaron. Según sus percepciones, allá se sentían seguros, queridos, aceptados. Este sentimiento contrasta con la sensación de vulnerabilidad que aquí experimentan. Allí dejaron sus afectos más sólidos y ahora intentan construir otros en un medio que sienten restrictivo o poco accesible. Pero hay que notar que estos jóvenes no hicieron en sus países de origen la experiencia vital de sus padres –probablemente dolorosa y frustrante– que alentó en ellos la decisión de migrar. Para un sector de estos jóvenes, esa sociedad que fueron obligados a dejar atrás es mejor que la que sus madres o padres han elegido para que ellos vivan.

“La educación en Ecuador es mucho mejor” (Martha, ecuatoriana, 16 años).

“En América Latina hay más educación. Aquí la gente no respeta, hacen lo que quieren en clase” (Miriam, ecuatoriana, 15 años).

Resulta común entre inmigrantes que se idealice el país de origen, luego de una primera etapa en el país de acogida. De esa manera, todo aquello que allí dejaron (costumbres, personas, cultura, etc.) se antoja ideal y maravilloso, sin imperfecciones ni fallo alguno. Asimismo, puede ocurrir que lo idealizado sea el país de acogida, en detrimento del país de origen, que se denigra (Achotegui, 2002). Entre algunas nacionalidades, como la ecuatoriana, por ejemplo, un existente proyecto de retorno de algunos padres y madres contribuiría a reforzar en los jóvenes el culto por el país de origen y a incrementar, en contrapartida, las dificultades para avanzar en el proceso de integración.

3.3. Integración y resistencias

“No hemos dejado que se integren y ellos no quieren ser como nosotros” (GE/1, Diego, español, 15 años).

Chicas y chicos latinoamericanos intentan abrirse paso en un medio social que se encuentra en un momento de alta sensibilidad frente al fenómeno de la inmigración, lo que puede facilitar el incremento de las expresiones de racismo y xenofobia contra los inmigrantes. En el curso de unos meses, según las encuestas periódicas del CIS, aumentó la relevancia asignada por los españoles a la inmigración entre los problemas más importantes del país: mientras en noviembre de 2005 la inmigración apareció como el tercer problema que más les preocupaba, en junio de 2006 pasó al segundo lugar. En Barcelona, la inmigración está considerada como el principal problema que preocupa a los encuestados por el CIS en esa ciudad (CIS, 2006).

De acuerdo a las respuestas ofrecidas por los estudiantes en la encuesta aplicada por la investigación, dos de cada tres jóvenes –latinoamericanos y españoles en conjunto– consideraron que existe racismo en la sociedad española. El estudio sobre la juventud señala que la juventud española se muestra tolerante frente a la multiculturalidad pero en aquellas zonas “donde abundan los inmigrantes se incrementan las actitudes xenófobas hacia las otras razas” (INJUVE, 2004, p. 10)³⁹. Interesa destacar que las percepciones ofrecidas por madres y por chicos y chicas latinoamericanos entrevistados a lo largo del estudio dan cuenta de haberse hallado expuestos a experiencias de racismo y discriminación.

“Llevo diez años en España y, muchas veces, antes no lo aguantaba, me echaba a llorar, lo típico cuando no conocía a la gente. En el colegio llegas y los estudiantes [dicen]: ‘negra de mierda, vete a tu país, que aquí eres una mancha en todo lo blanco’” (GLA/3, Katia, dominicana, 16 años).

³⁹ Este señalamiento pudiera ser corroborado a partir de la experiencia que vivió el equipo de investigación en Murcia con un grupo pequeño de adolescentes varones españoles, quienes pusieron en evidencia a través de sus percepciones algunas actitudes violentas y de intolerancia frente a los jóvenes inmigrantes. Un joven, que recibió el apoyo de otros, llegó a plantear que la sociedad española necesita de un nuevo gobernante como Franco, que se encargue de “matar a todos los inmigrantes”.

“Nos miran mal. La mirada, esa mirada, es bien mala; nos miran así porque somos de otro color. Por ser extranjeros nos discriminan mucho. Todos. El joven y el mayor también. Mis amigos y yo hemos tenido conflictos con los nazis porque nos miran mal; cuando están borrachos, nos dicen ‘negro’. Eso no me gusta. A mis amigos tampoco” (Enrique, colombiano, 17 años).

Estos testimonios resultan similares a aquellos que han sido destacados entre los hallazgos del estudio, sobre experiencias racistas vividas entre adolescentes inmigrantes, llevado a cabo por investigadores de la Universidad de Educación a Distancia y de la Universidad Complutense de Madrid⁴⁰. Con el propósito de subrayar la importancia que para la integración de los jóvenes cobra tal escenario, cabe señalar que el último informe Raxen contra la intolerancia llama la atención acerca del incremento de la xenofobia y racismo en las aulas a partir de 2005⁴¹. En esa misma línea, algunos documentos oficiales refieren a aquellos casos en que la raíz de los problemas de convivencia entre vecinos, en especial entre jóvenes, en algunas ocasiones ha derivado en actos de racismo y xenofobia⁴².

“Mi hijo me dice: ‘mami, con la mirada es como si me dijeran ‘este muchacho a qué vino, míralo lo que nos ha robado’ o ‘en vez de que nos den a nosotros educación se la están dando a un inmigrante, sin papeles’. Así él se ha sentido marginado [...]. Yo le he dicho: ‘hijo, todo hay que superar, porque nosotros hemos venido a trabajar, no a robar. Y tú mientras... por eso supérate, estudia, vence todos esos prejuicios. Todo lo bueno agárralo y lo malo deséchalo y ya está, tienes que vencer, tienes que luchar. Para eso hemos venido, para que ustedes se superen, sean mejores que sus padres’” (Victoria, ecuatoriana, 39 años).

España abrió sus puertas a la inmigración en las últimas décadas. El aumento de personas provenientes de otras culturas, llegadas no como turistas sino como contingentes de población que llegan para residir, ex-

⁴⁰ Véase *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias de racismo en adolescentes y jóvenes*. FETE-UGT. IMSERSO. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

⁴¹ Consultar en *Informe Raxen No. 28*. Diciembre 2005. Extraído el 5 de julio de 2006 desde <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/raxen/raxen.asp>

⁴² Véase *Plan estratégico de ciudadanía e integración*. Extraído el 20 de diciembre de 2006 desde http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/PlanEstrategico_Indice.htm

puso a la sociedad española, en menos de treinta años, al nuevo fenómeno migratorio que la convertiría de ser una sociedad que expulsaba población a ser una sociedad receptora de inmigrantes. Una limitada experiencia de los locales en el contacto con diferentes culturas podría explicar mejor esas miradas, a las que se han referido mujeres y adolescentes entrevistados por este estudio. Una madre entrevistada puso mucho énfasis en el malestar que viven ella y su familia al recibir la mirada de los autóctonos:

“Esa expresión, que te ven de los pies a la cabeza y como que te guiñan el ojo, como que te dicen: ‘¿Y esta qué hace aquí? Mírenle a ella, pero mírenle cómo es’. Es una mirada, una expresión tan horrorosa, como decir: ‘Mira, cógelo y tíralo y que se desaparezca’. No es necesario ni que me lo digan ni que me lo hablen. Los gestos, la forma en que te miran, te lo dicen todo” (Victoria, ecuatoriana, 39 años).

Es verdad que la mirada también podría revelar curiosidad e interés por el diferente y no corresponder a rechazo, que es como es recibida por un sector de jóvenes. Para efectos de este trabajo interesa destacar que las referencias de los entrevistados a tales miradas expresan el impacto psicológico que tiene en jóvenes y madres la experiencia de estar siendo “mal mirados”. Esas malas miradas que el español dirige hacia ellos —o, en todo caso, que ellos sienten que se dirigen hacia ellos— constituyen el espejo social, al que nos referimos anteriormente, desde el que los jóvenes inmigrantes perciben su imagen, sobre la que construyen su identidad en resistencia o en oposición.

Las experiencias de inserción de los jóvenes en la sociedad receptora estarán mediadas por el conjunto de elementos apuntados, que afectarán sus actitudes y percepciones básicas en relación con la sociedad de acogida. Varios de esos elementos han sido puestos en relieve a través del análisis acerca de las experiencias que los jóvenes viven en su relación con la escuela. Entre ellos debe destacarse la importancia y el peso de las dificultades en la comunicación y de las tensiones en las relaciones con profesores y compañeros autóctonos. A estos factores deben añadirse las experiencias de discriminación en la calle con personas desconocidas. Estos serán factores medulares en el proceso de integración, que para algunos puede llegar a alcanzar el signo de exclusión.

Los problemas en la comunicación fueron reiteradamente señalados por estudiantes, tanto latinoamericanos como españoles, y por profesores,

como un factor importante que afecta las relaciones y que, con frecuencia, podrían llegar a hacerlas distantes y, en algunos casos, también conflictivas. Debido al papel de las dificultades lingüísticas en el establecimiento de relaciones personales y a su conversión en obstáculo que dificulta o imposibilita alcanzar un adecuado desempeño académico, las experiencias de integración resultan seriamente afectadas.

Varias experiencias a las que el estudio se ha asomado podrían revelar, en algunos sectores de la sociedad española, cierta incapacidad para producir una mayor apertura ante los extranjeros, quizá en razón de cierta resistencia a esforzarse por entender al diferente. Una joven española, participante en uno de los grupos de discusión organizados por el estudio, planteó una interpretación del problema: *“Es que en España falta empatía con el que es diferente”* (GE/1, Ana, 14 años). De modo bastante ilustrativo, una madre colombiana entrevistada a lo largo del estudio refirió la experiencia vivida por su hijo adolescente en el primer año de asistencia a la secundaria:

“Cuando mi hijo llegó, en el primer colegio tuvo una experiencia muy dolorosa que le costó superarla. El escribe más o menos bien y le gusta mucho. El colegio organizó con todos los alumnos una celebración. Era un concurso de cuentos para Navidad. El premio consistía en que los chicos ganadores leerían su cuento en el aula magna, durante la celebración de Navidad. Mi hijo ganó ese concurso. Pero el profesor le dice: ‘tú no vas a leer tu cuento porque no te van a entender’ y dispuso que otro alumno lo leyera en vez de él. Cuando fui al colegio a reclamar sobre esto, el profesor me explicó que no era una discriminación sino que el acento de mi hijo era diferente y no iba a ser entendido. El chico español que leyó el cuento tuvo más sensibilidad que el profesor porque tuvo la delicadeza, antes de leer el cuento, de decir que ese cuento no era suyo sino que había sido escrito por mi hijo, de nacionalidad colombiana. No soporté esa situación. Me pareció tan indignante. Esta experiencia me obligó a cambiarlo de colegio” (Elena, colombiana, 57 años).

Es posible que el profesor mencionado en esa historia adoptara tal actitud convencido de la necesidad de facilitar al público la comprensión del cuento premiado, pero no puede pasar desapercibida su falta de sensibilidad ante la significación que la experiencia habría de tener, y tuvo, en el joven estudiante y también en su madre, que consideraron dicho comportamiento como una forma de discriminación debida a su origen nacional.

Aunque algunos jóvenes participantes en los grupos de discusión o entrevistados individualmente ofrecieran testimonios del mismo tipo para mostrar las dificultades en el proceso de inserción, interesa también mirar el otro lado de la moneda. Así puede ponerse en relieve la existencia de experiencias positivas de inclusión, que dan fe de la existencia de condiciones para la convivencia entre locales y extranjeros, a partir de conductas en las que el individuo ha mostrado capacidad para ser tolerante respecto de otras costumbres y formas culturales. Algunos jóvenes latinoamericanos y españoles comparten la percepción respecto a la existencia de un sector de adolescentes españoles que muestra una mayor apertura y sensibilidad frente al extranjero. En el trabajo de campo se constató que, entre los jóvenes españoles participantes en los grupos de discusión, existía en general una relativa mayor comprensión y sensibilidad respecto de las circunstancias a las que se hallan expuestos los adolescentes inmigrantes latinoamericanos, que aquella que estos últimos podían imaginar. Aquellos jóvenes locales que tienen mentalidad más abierta la expresan a través de un mayor interés por el establecimiento de vínculos con los extranjeros y, como se ha señalado, algunos jóvenes inmigrantes refirieron que han logrado construir relaciones de amistad con jóvenes españoles.

“Hay algunos que se sienten mal, se sienten desplazados” (GE/1, Diego, español, 15 años).

“No porque uno tenga costumbres diferentes hay que discriminarlos. Hay que respetar esas costumbres, aunque esas costumbres te gusten o no te gusten” (GE/1, Francisco, español, 14 años).

El proceso de inserción en la sociedad española adopta características diversas, que llevan a unos a hallarse en proceso de integración y a otros hacia la adopción de posturas de rechazo, aquí consideradas como de resistencia, para moverse o tender a moverse en un mundo de relativa exclusión. Cabe destacar, entre los aspectos mediadores de ese proceso, las experiencias iniciales de tolerancia u hostilidad, la capacidad y disponibilidad que el joven o la joven tengan para descubrir y conocer a los autóctonos —amigos o amigas españoles, noviazgos interculturales—, y la relación positiva y cercana con algún profesor, u otra persona adulta, que pueda cumplir el rol de guía y estímulo para la inserción.

El papel que cumple la madre y el significado que el grupo familiar tiene en la vida de los jóvenes, ha de concurrir a facilitar o limitar tal pro-

ceso. El cumplimiento del rol por parte de la madre se halla ciertamente condicionado por su capacidad para establecer relaciones con personas autóctonas del país de acogida. La relativa estabilidad familiar, que se traduce en que los jóvenes experimenten pocos cambios de barrio y de instituto, ha de contribuir a encaminar a los jóvenes en el proceso de integración. Tal como se apuntara antes, resultan cruciales las actitudes que los jóvenes y sus familias tienen frente a la sociedad de origen y los proyectos del grupo familiar para regresar a sus países o instalarse definitivamente en España.

En particular, la imagen positiva que jóvenes y familiares empiecen a gestar respecto de su inserción en la sociedad de acogida influye en la ampliación de su red de relaciones sociales sobre la base de considerar que pueden contar con amigos españoles, adoptar costumbres de la sociedad de acogida, sentirse parte de ella, sin perder por eso aspectos básicos de su identidad. Estos jóvenes lograrían así estructurar una identidad de carácter bicultural, en tanto sean capaces de integrar elementos de ambos mundos: el de su país de origen y el de la sociedad de acogida (Suárez-Orozco, 2003). Serían jóvenes que emplean “estrategias transnacionales” para la construcción de su identidad, vinculando elementos de la sociedad de acogida con elementos de la sociedad de origen.

De esta manera, como ilustra el caso de uno de los entrevistados cuya historia personal se relata en el capítulo 5, los jóvenes inmigrantes pueden sintetizar una identidad, lo que les exonera de tener que elegir entre culturas, dado que logran incorporar elementos de ambas. La consiguiente reacción frente al espejo social negativo consiste, en esta vía, en identificarlo, denunciarlo y resistirse a él. La autoridad parental resulta respetada y se vive con comodidad el contacto tanto con gente del país de origen como del país de acogida. Esto los conduce a revalorar sus orígenes, sentirse reconocidos en el sentimiento, compartido con otros, de ser latinoamericano pero, al mismo tiempo, a apreciar también aquello que les ayuda a sentirse uno más en la sociedad de acogida. Se hacen capaces de recrear su experiencia de inserción hacia la estructuración de una identidad bicultural. Estos jóvenes se hallan en mejores condiciones para gestar una actitud positiva hacia la integración plena, al valorar sus logros, su mejor desempeño escolar y, de esa manera, trazar proyectos en relación con los estudios y el trabajo. En consecuencia, resultan críticos respecto de las actitudes de los jóvenes que no quieren integrarse.

Entre aquellos jóvenes que experimentan el sentimiento de rechazo hacia la sociedad de acogida o portan condiciones personales para vivir algunas reacciones de la sociedad receptora en clave de rechazo, se amplía la generación de actitudes de resistencia para aceptar como válidos los patrones dominantes. Cuando el joven cree constatar que su espacio no está aquí o siente que encuentra dificultades para contar con uno propio, tiende a buscar a los suyos, a replegarse en grupos de iguales porque de esa manera siente su seguridad menos amenazada. La resistencia a integrarse acaso pueda ser explicada, entre algunos jóvenes, por la inseguridad que caracterizaría a algunos y que aflora como timidez, para hablar en público o dirigirse a los demás en voz alta, y los lleva a evitar el dar a conocer sus experiencias personales y familiares. La inseguridad puede conducir a un sentimiento de inferioridad que acaso se refuerce ante conductas de los autóctonos que son interpretadas como de superioridad.

Todos esos elementos concurren en la construcción de una identidad en resistencia, que se estructura con base en el rechazo a las instituciones y representantes de la sociedad de acogida. Los jóvenes inmigrantes que sufren una marginación estructural y experimentan —o creen vivir— cierto desprecio cultural de parte de los locales, tienen mayores posibilidades de desarrollar un sentimiento de identidad en resistencia u oposición (Suárez-Orozco, 2003). El adolescente puede llegar a sentirse incapaz de ser valorado y reconocido por la sociedad de acogida, de manera tal que continuará con la construcción de su identidad a partir del rechazo y la oposición a todo aquello que se relaciona con el nuevo país.

“Yo creo que hay españoles que rechazan al extranjero y por eso ellos tienen que juntarse” (GE/1, Isabel, española, 14 años).

“A mí, mi tío me dice que me junte con españoles, pero a mí no me sale. No quiero” (GLA/2, Patricia, peruana, doble nacionalidad, 16 años).

Entre algunos jóvenes, ese posicionamiento les llevará a la construcción de espacios y redes sociales con algunos rasgos de gueto. Una chica latinoamericana sostuvo en un grupo de discusión que: “debería haber colegios sólo para inmigrantes”. Esta postura podría expresar el deseo, de un sector de jóvenes latinoamericanos, de vivir recluidos en guetos, debido al sentimiento de debilidad o vulnerabilidad que en ellos generan las actitudes reales o imaginarias de los autóctonos hacia los inmigrantes.

Algunas madres entrevistadas señalaron que sus hijos se sintieron mejor al cambiarles a institutos que tenían mayor población de estudiantes inmigrantes. Estos jóvenes inmigrantes repiten un patrón de inserción social característico de los inmigrantes latinos en Estados Unidos (Suárez-Orozco, 2000).

Según alguna literatura disponible (Tizón, 1993; Suárez-Orozco, 2002; Bueno y Belda, 2005), privilegiar las relaciones con sus iguales, como patrón compartido por inmigrantes de sectores sociales de escasos recursos y bajo nivel educativo, es una manera de hacer frente a las dificultades de inserción y aceptación que se cree constatar en la sociedad receptora. Tizón (1993) señala que una característica típica de la población inmigrante es la de establecerse en barrios gueto, a los que trasladan muchos elementos de la vida cotidiana del país de origen: modos de vida, idioma, comida, etc. Estos barrios se constituyen así en una reproducción en pequeña escala del país de origen. Tizón considera este fenómeno como expresión manifiesta de un “duelo congelado”, es decir una falta de aceptación de la vivencia de pérdida. El inmigrante se resiste a aceptar que su vida en el país de origen ha quedado atrás.

De acuerdo a los varios elementos destacados en el desarrollo de este capítulo, parecería que aquellos jóvenes que se hallan en condiciones de estructurar una identidad en resistencia u oposición reúnen algunos rasgos característicos de quienes se hallarían atraídos por la participación en algunos de los grupos callejeros. Los hallazgos de este estudio acaso nos permitan formular un llamado de atención acerca de aquellos elementos que debieran ser tomados en cuenta al examinar las condiciones que limitan las posibilidades de integración de los jóvenes y los llevan a replegarse en formas alternativas de socialización. El siguiente capítulo intenta mostrar las formas que adopta la atracción que los grupos callejeros pudieran tener en determinado sector de los adolescentes latinoamericanos inmigrantes.

4. LOS JÓVENES LATINOAMERICANOS Y LAS BANDAS LATINAS

“Si hoy tú discriminas, discriminado serás, así que ve cambiando tu manera de pensar.

Si ves lo avanzado que está este problema, pasan cosas como esta y no te das cuenta. No quieren ser reyes, sólo ser personas, que los hacen con respetos sea cual sea la zona.

Sólo hay una clase de animal, no se distingue en el color si no en la forma de pensar.”

“Racismo”. SPDK. Letra de canción de reggaeton.

Transitar la adolescencia como inmigrante involuntario –a través de las experiencias a las que se hayan expuestos cotidianamente los jóvenes en la escuela, en los barrios, en la sociedad de acogida en general, con sus rasgos sociales característicos– parece llevar a los jóvenes a la búsqueda de espacios alternativos de socialización, debido a que no encuentran atractivos o acogedores aquellos lugares disponibles en la sociedad a la que llegaron. La hipótesis que aquí se sostiene es que, aunque la mayoría de los estudiantes latinoamericanos que asisten a la ESO no participan actualmente en algunos de los grupos callejeros juveniles identificados como bandas latinas⁴³, prácticas y discursos de estos grupos tienden a convertirse en polos de atracción y modelos de agrupación para aquellos jóvenes cuya integración no resulta plenamente satisfactoria⁴⁴.

⁴³ En los grupos de discusión, chicas y chicos latinoamericanos mencionaron a las siguientes bandas o grupos callejeros juveniles: DDP –Dominicans don’t play–, Latin Kings, Latin Poison, Latin Forever, Latin Fuego, Netas, Mara 13, Mara 18, Yipi You, entre otros. Este trabajo se refiere a la resonancia social que tales grupos tendrían para los jóvenes y no toma a las bandas en su posible dimensión delictiva, que la prensa ha puesto en relieve a partir de acciones aisladas de algunos de sus miembros.

⁴⁴ Carles Feixa, al estudiar a las bandas latinas en Barcelona, señala que un 96% de los jóvenes latinoamericanos consultados por su estudio niegan pertenecer a alguno de estos grupos callejeros juveniles. Extraído el 25 de noviembre de 2005 desde http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/jovenes_bandas_latinas_anoran_pais_605957.htm

La consolidación de la identidad adolescente en ese escenario complejo de integración limitada podría predisponer a una parte de los jóvenes latinoamericanos a hallarse interesados por la participación o cercanía a tales grupos juveniles existentes en los barrios. De acuerdo con la literatura disponible acerca de las pandillas juveniles en Estados Unidos, los jóvenes que participan en esas pandillas se organizan como grupos de resistencia y reivindicación cultural, racial y étnica, frente a aquellos a quienes consideran diferentes en sus vivencias y experiencias como adolescentes inmigrantes, que son identificados con frecuencia como indeseables en el país de acogida (Nateras, 2004). Muchos de los jóvenes que se sienten inclinados hacia esos grupos intentarían crearse un espacio propio que les proporcione la seguridad emocional requerida para asentarse en el nuevo escenario social que enfrentan.

Los jóvenes que entraron en contacto con el equipo de investigación de este estudio refirieron múltiples experiencias que impactan sus posturas a favor o en contra de las llamadas bandas latinas. El balance que estos jóvenes realizan sobre la existencia de los grupos callejeros juveniles plantea cuestiones referidas a la inserción de los jóvenes en la sociedad española, en las que recurrir a los grupos juveniles surge como un mecanismo de amparo ante el desvalimiento del joven inmigrante involuntario. Los elementos que en este capítulo se destacan se fundamentan, pues, en las experiencias y reflexiones de los jóvenes con los que el equipo de investigación entró en contacto, y se encaminan a entender las razones que llevan a algunos a sentirse más atraídos que otros por la participación en alguno de los grupos juveniles.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio ha sido la constatación de la presencia importante que las bandas tienen en la vida cotidiana de los jóvenes y el peso que ellas cobran en la construcción de las imágenes sociales de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos. Para un sector de chicas y chicos latinos a los que accedió el estudio, estos grupos callejeros juveniles latinoamericanos parecen convertirse en el referente simbólico que satisface sus necesidades de identificación, socialización y protección en un medio que, para algunos, ofrece enormes dificultades para ser comprendido y se halla alejado de sus posibilidades de sentirlo como propio.

El sector al que nos referimos es, pues, el que ha vivido el trance migratorio como un conjunto de vivencias vertebradas por temores frente a lo desconocido, conflictos de identidad, choques culturales, lo que poten-

cia su inclinación hacia los grupos callejeros. Las carencias en el nivel familiar que padecen estos chicos y chicas concurren a ampliar las dificultades para insertarse socialmente y, al mismo tiempo, generan en los jóvenes las condiciones para la búsqueda de un grupo que se convierta en proveedor de “un ambiente de familia” (Kim, 2004). En su caso, los grupos callejeros vienen a reemplazar lo que el grupo familiar no da:

La familia, así como otras instituciones socializadoras, se encuentra debilitada. Su desarticulación debida –entre otras cosas– a la sobrevaloración del rol de la madre en relación con la carencia de la ‘autoridad’ paterna y la violencia intrafamiliar son potencialmente factores causantes de la inserción de los jóvenes en las pandillas y, sobre todo escenarios en los que se relacionan con la violencia que luego –de algún modo– reproducirán (Cerbino, 2006, p. 90).

No todo joven latinoamericano inmigrante en España pertenece a una banda ni desea pertenecer a ella. Feixa (2005) sostiene que un grupo minoritario de los jóvenes latinoamericanos, entre un 2% y un 5%, participaría en bandas. Nuestro estudio accedió a jóvenes que mostraron diferentes niveles de relación con las bandas actuantes en los barrios. Algunos jóvenes ofrecieron elementos que podrían llevar a pensar que pueden ser miembros de alguna banda o “bandita”⁴⁵; otros conocían las formas de funcionamiento de las bandas pero no participaban en ellas; algunos mantenían relaciones de amistad con miembros de algunas de las bandas y, finalmente, otro sector se mostraban distantes y críticos debido al impacto que las bandas tienen en las percepciones colectivas respecto de los jóvenes latinoamericanos. No obstante las diferencias entre unos y otros jóvenes, todos coincidían en explicar las razones que influyen para que algunos jóvenes se encuentren atraídos para participar como miembros de alguna de las bandas o muestren simpatías hacia sus integrantes.

“Una vez le pregunté a un chico, por qué eran los grupos; me dijo, era porque los españoles les trataban mal, les pegaban cuando eran poquitos. Hay muchos españoles que son racistas, a veces me dicen, cuando voy en la calle: ‘Oye, latina de mierda’. Ellos forman las bandas para defenderse” (Isabel, colombiana, 14 años).

⁴⁵ Entre las madres de adolescentes entrevistadas, “banditas” es un término utilizado para referirse a las pandillas o pequeños grupos de muchachos que realizan gamberradas en los barrios.

Feixa y Muñoz (2005) sostienen que los grupos callejeros constituyen “nuevas formas de sociabilidad juvenil, sobre las que existen pocos modelos interpretativos y muchos estereotipos”. De acuerdo a estos investigadores, el fenómeno podría ser la punta del iceberg de un proceso más “profundo”, sintomático de una “juvenilización de la migración latinoamericana en España”⁴⁶. Se ha tratado de explicar el fenómeno en sus términos más complejos:

Los factores que se encuentran en la base de estas bandas son: la pobreza, la falta de oportunidades, la carencia de expectativas educativas y los conflictos en las instituciones familiares y formativas. Ante la ausencia de figuras fuertes y de referencia, las bandas ocupan este espacio, ofrecen protección, promueven una identidad opositora, dan una ilusión de “poder”. En una situación de vulnerabilidad, la banda les aporta una protección emocional, económica y física, parece otorgar un sentido de vida vigorizador en contraste con lo que se encuentran en la escuela y en el contexto social que les hace sentirse rechazados (Bueno y Belda, 2005, p. 44).

Las actuaciones aisladas de algunos miembros de tales grupos tienden a derivar en actos violentos y en ocasiones han devenido en comportamientos de tipo delictivo; esto no obstante, cabe precisar que no todo joven que resulta atraído, se acerca o, se siente cercano a alguno de estos grupos puede ser ubicado en una perspectiva delictiva.

4.1. Significados de las bandas en la vida de jóvenes latinos

Las imágenes más frecuentes entre chicos y chicas, respecto de la existencia y funcionalidad de las bandas, pondrían en evidencia que los jóvenes les asignan dos roles: de socialización y de protección ante un medio que creen o sienten hostil. En la condición del adolescente inmigrante latinoamericano, las experiencias de rechazo y las dificultades antes señaladas para la integración en la sociedad exacerban su vulnerabilidad social y emocional. Varios jóvenes participantes en los grupos de discusión refirieron experiencias de tensiones y conflictos en las es-

⁴⁶ Carles y Germán Muñoz, “¿Reyes latinos? Pistas para superar estereotipos”. *El País*, 12/12/2004; extraído el 25 de noviembre de 2005, desde <http://www.icanthropologia.org/contenido/default.aspx?ContentCategoriesID=79>

cuelas o en los barrios, en las que los jóvenes afectados requirieron del apoyo de miembros de los grupos para resolver con amenazas o actos de violencia la agresión de la que se creyeron objeto. Se trata de situaciones que fragilizan al joven, poniendo a prueba sus precarias bases psicológicas; en el desamparo, se recurre a aquello que puede ayudarles a recuperar alguna fortaleza. Los adolescentes que se hallan en esas condiciones transfieren sus deseos y actitudes hacia la violencia ejecutable por otros, que son los miembros de las bandas quienes, por su parte, se arrojan la representación del colectivo juvenil latino en España.

La función protectora que se adjudica a los miembros de las bandas resultó uno de los aspectos recurrentes en el discurso de los jóvenes participantes en nuestro estudio. A las bandas se apela como instrumento de defensa ante la sensación de vulnerabilidad que los jóvenes de origen latinoamericano experimentan, en particular, frente a algunas de las acciones de los grupos racistas contra los inmigrantes. A aquellos jóvenes que han vivido experiencias de este tipo les resulta instrumental mostrar, ante otros, signos sugerentes de que podrían ser miembros de algún grupo. Para algunos resulta suficiente, como herramienta defensiva, hacer evidente que se cuenta con una red social de la que forman parte amistades identificadas como miembros de bandas, participantes en alguno de los grupos del barrio.

“A veces por necesidad, por cariño de familia o, a veces, porque se sienten muy desprotegidos en el sentido de que tienen miedo de que alguien les pegue y piensan que metiéndose en eso van a ser más valientes” (Nicole, ecuatoriana, 17 años.)

La cercanía real o imaginaria a alguno de los miembros de las bandas les otorga el poder del que carecen en la sociedad en la que se desenvuelven. Se trata de un poder de carácter simbólico que otorgaría, al joven inmigrante involuntario, fuerza, seguridad y valoración de las que se siente desprovisto en los ámbitos en los que actúa.

Para los adolescentes, el grupo del barrio se convierte en sustituto de los diversos cuidadores que han fallado en su función; un equivalente funcional a la familia, la escuela, y otras instituciones sociales, que brinda normas y marcos de referencia para la estabilidad emocional, la interacción social, amistad, protección y supervivencia en la calle (Vigil, 1988). Los grupos juveniles latinos cumplen un papel socializador en la medida en que se constituyen en grupos de referencia. Los jóvenes necesitan re-

lacionarse con un grupo de pares con quienes comparten costumbres, intereses, formas de hablar, vestir, gustos musicales; pero, a través de tales grupos, refuerzan también la legitimación que les da una identidad latina que sienten desvalorizada en el medio.

“Porque [las bandas] hacen que te respeten y ya no seas discriminado. Para que la gente no te discrimine” (GLA/1, María, ecuatoriana, 15 años).

“Hay chicas que entran a las bandas por las mismas razones que los chicos” (GLA/2, Catalina, ecuatoriana, 17 años).

La idea de una comunidad latina surge como respuesta a los problemas hallados por el joven inmigrante involuntario en la sociedad de acogida. No tiene en la base una identidad étnica que los de origen hispano llevan a la sociedad de acogida. Se trata de una identidad creada como respuesta a las condiciones de vida como inmigrantes (Hernández, Siles y Rochín, 2001). Los grupos juveniles reivindican esa identidad que se transmite entonces como vehículo de cohesión de un colectivo inmigrante latino, portador del propósito de diferenciarse de aquel dominante en la sociedad de acogida.

Las prácticas de los grupos se envuelven del aura de la fascinación, ante la carencia de figuras ideales a quienes admirar en la sociedad de acogida. En esos grupos, los adolescentes que se hallan en una sociedad que reconocen diferente, y en la que se hallan desubicados, buscan anclajes con los cuales sostenerse y en los que creen encontrar modelos válidos. Otros jóvenes, sin embargo, optan por distanciarse de tales modelos: *“Si eres de una banda... o los que empiezan a cobrar por dejar entrar en un parque. Es que si vienes de otro país tú tienes que adaptarte y no imponer tus leyes”.* (GLA/1, Sandra, ecuatoriana, 16 años).

Uno de los diálogos entre chicos y chicas latinoamericanos participantes⁴⁷ en un grupo de discusión puso en relieve varios de los aspectos hasta aquí señalados:

⁴⁷ Como se advirtiera en la introducción de este texto, los nombres de los jóvenes son ficticios pero las nacionalidades son reales: Katia, dominicana; Raúl, boliviano; Jenny, colombiana; Dante, ecuatoriano y Norma, ecuatoriana, son los jóvenes que en un grupo de discusión mantuvieron el diálogo aquí transcrito.

- Moderadora: ¿Participan muchos jóvenes en estos grupos?
- Katia: Eso depende de la personalidad de cada uno.
- Raúl: No sé. No sé quién es un Latin King. No sé nada de eso.
- Katia: Hombre, por el vestuario. Lo que pasa es que da mucha rabia, porque si a mí, por ejemplo, me encanta vestirme con ropa ancha o con esos pantalones vaqueros, ahora no puedes ir por la calle así, porque si te mira un español, te mira con cara de asco o lo que sea, porque miran unos Latin Kings buscando problemas. Te da mucha rabia que por culpa de algunos latinoamericanos de éstos, que se sienten más protegidos en un grupo de éstos, ya nos señalen a todos si no lo somos. Eso da muchísima rabia.
- Raúl: Unos que van vestidos de puro negro... A mí no me gusta el Reggae-tón... me gusta ir vestido de puro negro y paso y me dicen: «Uy Latin King».
- Moderadora: ¿Y qué buscan los jóvenes que participan en estos grupos?
- Katia: Se supone que protección...
- Jenny: No todo es lo mismo. Es diferente. Unos se meten por cobardía, porque en ese grupo, si él busca un pleito, luego va, busca a sus amigos y ya se meten entre todos. Otros son porque se sienten protegidos con eso y entran en eso.
- Katia: Y otros que se creen muy valientes: «yo estoy en una banda de Latin Kings, qué guay soy», por ejemplo. De eso depende, claro.
- Dante: Yo pienso que es para sentirse protegidos.
- Katia: Pero nunca te sentirás protegido si siempre vas con una navaja encima y buscando problemas. Y si ves a alguien que se parece a fulanito: «Mira, mira, ese es de la otra banda, vamos a matarlo», por ejemplo. Porque en la tele han salido muchos casos, supuestamente que han matado a un chico ecuatoriano, un boliviano, porque lo confundieron con un Latin Kings o un Ñeta de esos. Entonces, eso no es justo...
- Katia: Nada que ver. Un chico de 21 años, no sé si era en Barcelona, o algo así, que lo mataron, porque se parecía mucho a un Ñeta, los Latin Kings. O al revés, no sé cómo fue. Y el muchacho se estaba sacando justamente la universidad y lo mataron. Así como así.
- Norma: Yo pienso que fue a uno de esos grupos porque tienen problemas familiares y esas cosas.
- Katia: Y la mayoría, seguro que las familias no saben que su hijos pertenecen a esas bandas. La mayoría no lo sabrá.

- Moderadora: ¿Y cómo se entra en uno de estos grupos, cómo se les recluta, cómo se les busca o invita a participar?
- Katia: Eso depende...
- Jenny: Si uno tiene amigos que son del grupo, si ellos están interesados en tratar de motivarle a que entre en eso, les van a hablar de eso, pero de algo mejor que tengan.
- Katia: Te pintan el paraíso, de maravilla y cuando te das cuenta estás todo tomado. Tú, por ejemplo, “aquí eres extranjero, los españoles te van a rechazar. Entonces, si tú te unes con nosotros, tendrás amigos, tendrás fortaleza y si tú tienes algún problema, tú tranquilo, que no vas a estar solo para defenderte”. Porque, por ejemplo, aquí los gitanos no se juntan de uno, se juntan de muchos. Entonces ellos les ponen ejemplos de «si uno se mete contigo, sabes que va a ir toda la familia, entonces tú con nosotros siéntete en familia». Entonces les pintan las cosas bonitas, pero luego lo que no entienden es que de Guatemala se meten a Guatepeor. Así de claro.
- Dante: Depende de si buscas pelea o no. A mí me robó un gitano, este año. Yo quería meterme en una de esas bandas, pero no, al final no. Yo tengo muchos amigos Latin Kings. Entonces fui a hablar con ellos para ver qué había que hacer para meterse y todo eso.
- Katia: ¿Qué hicieron?
- Dante: Me dijeron que todos son una familia, que hay que proteger la nación. Hablan de una nación. Es como algo que tienen entre ellos que se llama «nación». No sé qué será. Entonces, mejor dije no. Supuestamente tenía que dejarme dar una paliza por ellos. Y tenía que matar a un Ñeta para entrar.
- Katia: Claro, si los Ñetas y los Latin Kings no se pueden ver. Si tú ves a un Ñeta y tú eres Latin Kings, ahí se crea la pelea. Aquí, en Murcia, los Latin Kings creo que los puedes contar y sólo hay uno, los demás son solamente... ¿cómo se dice, para decirlo finamente?... escoria que se quiere hacer sentir fuerte pero que no son nada. Son críos de 13 años, de 14 años, que aún no son nada, no saben lo que es la vida.
- Jenny: Aquí en Murcia, así de Latin Kings que vayan en serio, no hay. Por ejemplo, yo, donde vivo no son sólo latinos, son españoles, por decir, mocosos de 9 y 10 años. Van por allí, pero no van a lo discreto. Van por allí como decir: «Mírenme, yo soy Latin King, soy más que ustedes». Sinceramente, yo creo que si los Latin Kings de aquí se encuentran con los Latin Kings de verdad, esos que sí que son Latin Kings, yo creo que salen corriendo y se van con la mamá llorando con los pan-

talones mojados. Así de claro. Aparte, en las noticias salieron los Latin Kings, de éstos fuertes que son ya de veinte años, éstos que son de verdad y que están en Barcelona y Madrid sobre todo. A Murcia no la nombran en ningún momento, porque sólo son niños. Son de esos niños que les hacen así y ya van donde la mamá llorando.

Dante: ¿Y dicen que a las chicas, es verdad...?

Katia: Yo oí un comentario de que las hacían acostarse con los chicos de la banda. Oí un comentario, no puedo decir seguro. Se supone que las chicas se tienen que acostar con los chicos... yo eso ya no lo sé.

Jenny: En un documental vi que unas chicas que se metían ahí y tenían que pasar unas pruebas. No escuché muy bien las pruebas qué eran. Pero luego un Latin King, un rey que quiera acostarse con la que le dé la gana, ella tenía que estar con él. Y si no, le daban una paliza las mismas amigas.

Según los autores que han abordado el tema, los jóvenes que podrían ser atraídos por alguna de las bandas latinas parecerían ser jóvenes con problemas de adaptación, fuertes sentimientos de desarraigo, frustraciones con respecto a las expectativas que tenían sobre su vida en el país de acogida, problemas de fracaso o abandono escolar, y pertenencia a familias ampliadas o recompuestas; la mayor atracción se produciría entre aquellos jóvenes que se han encontrado expuestos a situaciones racistas y xenofóbicas en los ámbitos más frecuentados: la escuela y la calle (Encinas, 1994; Cevallos, 2002; Kim, 2004).

“Esos grupos que hay de los Latin Kings... Yo tengo amigas que han entrado, pero sólo porque ellas no podían solas. Todo lo que les decían, cuando las maltrataban, unas chicas gitanas le armaban problemas y era sola ella. Entonces cuando ella se enteró del grupo, no le dijeron lo mal del grupo, le dijeron lo bueno: que estaban entre latinos, que había confianza, que no la trataban mal y ella entró allí. Ella pensó que se sentiría mejor allí” (GLA/3, Jenny, ecuatoriana, 15 años).

De allí que se haya sostenido que el nivel de participación de los jóvenes en una banda puede medirse en función de la intensidad que los efectos de discriminación y pobreza hayan tenido en el individuo, así también como los fallos de la familia y la escuela como elementos de orientación y formación (Vigil, 1988).

“Los profesores te tratan mal. Te meten capó, te insultan; en otro instituto, por no hacer nada bien me maltrataban” (Manuel, colombiano, 16 años).

4.2. Interés y razones para participar en grupos juveniles

En la encuesta utilizada en el estudio se exploró la temática de la atracción ejercida por los grupos callejeros –en general, trátense de grupos latinos o de otro tipo–, a partir de la percepción que los encuestados tenían acerca de qué grupos son los que más atraen a los jóvenes. Se les pidió señalar dos tipos de grupo y las respuestas obtenidas (Tabla 7) indican que los tres sectores de entrevistados coincidieron en que los clubes de fútbol, los grupos latinos y los de rock resultan más atractivos para los jóvenes. Si bien los autóctonos manifestaron que los clubes de fútbol resultan más atractivos para los jóvenes, en proporción ligeramente mayor a los entrevistados latinoamericanos y de otro origen, en la percepción de esta preferencia hubo convergencia de respuestas mayoritarias. En la otra preferencia percibida sí apareció una diferencia: tres de cada cinco entrevistados latinoamericanos dijeron creer que los grupos callejeros juveniles latinos, también identificados por los jóvenes como bandas latinas, son los que más atraen a los jóvenes, mientras autóctonos y jóvenes de otro origen asignaron a estos grupos una menor capacidad de atracción.

La percepción de los entrevistados latinoamericanos se encamina a corroborar la importancia de los grupos latinos como espacios de socia-

Tabla 7. Grupos que atraen a los jóvenes, según los encuestados

	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Españoles</i>	<i>Resto de extranjeros</i>
Club de fútbol	59,2%	69,9%	61,9%
Grupos Latinos ⁴⁸	59,8%	23,7%	34,9%
Grupos de rock	16,6%	17,9%	22,2%
Boys y girls scouts	3,6%	16,8%	12,7%
Nazis	6,5%	6,2%	1,6%
Voluntarios en ONGs	4,1%	4,7%	12,7%
Skins head	3%	3,3%	1,5%
Góticos, Anarquistas ⁴⁹	5,3%	9,9%	3,2%
Ninguno de los anteriores	3,6%	6,3%	9,5%

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia; menciones múltiples.

⁴⁸ Esta alternativa de respuesta menciona: Latin Kings, Ñetas, Latin Forever, Maras, Dominicans don't play, etc.

⁴⁹ Y Espíritu del 69, entre otros, fueron mencionados porque constituyen grupos urbanos que los jóvenes identifican con posturas de izquierda o les consideran contestatarios, que actúan en los barrios de algunas ciudades españolas.

lización y, en cierta medida, también como referentes simbólicos. Como se ha visto en otras secciones de este trabajo, ese reconocimiento ocurre entre los jóvenes a partir de sus experiencias o dada la influencia de la información disponible en los medios de comunicación. Sin embargo, la capacidad de atracción atribuida a los clubes de fútbol por los entrevistados latinoamericanos también revela la importancia de un espacio más o menos tradicional, y muy propio de la sociedad española, al que los jóvenes latinos reconocen casi la misma gravitación social que a los grupos latinos.

La información recogida por nuestro estudio a través de los grupos de discusión y la encuesta indica que, en la percepción de los jóvenes extranjeros, no existen diferencias de género entre aquellos que se interesan por participar en algún grupo callejero juvenil. Ellas y ellos serían indistintamente atraídos hacia la participación en algún grupo. Para las dos terceras partes de los jóvenes extranjeros que respondieron el cuestionario, tanto chicas como chicos pueden resultar atraídos para participar en algún grupo juvenil urbano (Tabla 8). En cuanto a las opiniones diferenciadas según género, 57% de las adolescentes encuestadas frente a 47% de los varones indican que tanto chicas como chicos pueden sentirse atraídos por los grupos callejeros. Los jóvenes españoles expresan en su percepción un sesgo algo más convencional que sus pares extranjeros, al señalar en una mayor proporción que los grupos juveniles despertarían entre los varones mayor interés para participar en ellos.

Resulta útil destacar que las percepciones de los jóvenes participantes en los grupos de discusión, respecto de las razones por las que chicos y chicas se sienten atraídos por los grupos juveniles, resultaron confirmadas por las respuestas obtenidas en la encuesta del estudio. De acuerdo a esta información, entre las razones más importantes que llevarían a los jóvenes a sentirse atraídos por el discurso y las prácticas de

Tabla 8. Opiniones sobre participación en los grupos juveniles según género

	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Espanoles</i>	<i>Resto de extranjeros</i>
Los chicos	27,2 %	47 %	30,2 %
Las chicas	3,5 %	5,9 %	4,8 %
Igual chicos que chicas	66,3 %	49 %	63,5 %
No contesta	0,5 %	0,6 %	1,6 %

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia mediante la pregunta: "¿Quiénes crees que van más con cualquiera de los grupos urbanos o grupos callejeros?".

los grupos juveniles se hallarían: los conflictos familiares y los problemas de relación con los padres; la búsqueda de la satisfacción de necesidades de protección; el racismo y la discriminación de la que algunos jóvenes se sienten objeto en la sociedad de acogida; la soledad que los jóvenes experimentan; las dificultades para hacer frente a las exigencias escolares; y, en menor medida, la falta de deseo de integrarse (Tabla 9). No obstante, cabe destacar que casi uno de cada cinco estudiantes españoles considera que aquellos jóvenes resistentes a integrarse se sienten más atraídos por la participación en grupos juveniles. También resulta de interés prestar atención a que entre los estudiantes extranjeros no latinoamericanos los problemas escolares, de la mano de los conflictos familiares y las conductas imitativas de los jóvenes explicarían la atracción de los grupos entre un sector de los jóvenes.

Los adolescentes que asisten a la ESO en los centros educativos de Madrid fueron quienes señalaron los conflictos familiares y la búsqueda de protección como las razones más importantes para explicar la participación de los jóvenes en estos grupos. Los adolescentes que asisten a la ESO en los centros educativos de Murcia, en los que se trabajó el estudio, coincidieron con los madrileños al privilegiar, como razones explicativas del interés de los jóvenes por participar, tanto sentirse rechazados y

Tabla 9. Razones asignadas a la participación de los jóvenes en los grupos callejeros

	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Espanoles</i>	<i>Resto de extranjeros</i>
Conflictos familiares	47,3%	39,5%	44%
Búsqueda de protección	40,8%	41,1%	17,5%
Sentirse rechazados y discriminados	40,8%	36%	27%
Imitación a otros jóvenes	33,7%	42,6%	41,3%
No desean integrarse	13,0%	19,6%	9,5%
Dificultades escolares	19,5%	18,7%	39,7%
Rechazo a injusticias	16,6%	12,9%	14,3%
Deseo de cambiar la sociedad	6,5%	5,7%	17,5%
Soledad	21,9%	20,7%	19%

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia; menciones múltiples.

⁵⁰ Estas preferencias fueron tomadas en cuenta a partir del 40% de menciones.

discriminados como los conflictos familiares. Y los jóvenes estudiantes en Valladolid subrayaron que los jóvenes se sienten atraídos por participar en los grupos al imitar a otros jóvenes y para sentirse protegidos⁵⁰.

En cuanto a las diferencias de género, las chicas atribuyen razones para participar en los grupos, en el siguiente orden de importancia: conflictos familiares, sentirse rechazados y discriminados, y necesidad de protección. Para los chicos el orden de prelación es: búsqueda de protección, conflictos familiares y sentirse rechazados y discriminados. Entre los jóvenes que asisten a los centros concertados se señaló, primero, los conflictos familiares (43%) y, luego, sentirse rechazados y discriminados (40%); en cambio, en los centros públicos, los estudiantes optaron, primero, por la búsqueda de protección (41,2%) y luego por los conflictos familiares (39,6%), como las razones por las que los jóvenes se sienten atraídos por los grupos juveniles callejeros.

4.3. Quién podría ser atraído por una banda

“Y bueno, como un chico como de la calle. Vi mucho cambio malo en mi hijo, y ya consiguiendo trabajo mi esposo, combinando con los horarios, y aconsejándole que eso no es bueno, que se juntara con muchachos raperos y aprendiendo de esas cosas que bailan y los himnos y no se qué. Aunque no sea malo, pero ya estaba ahí metido, que es algo duro. Y ahora no está en eso, ha cambiado mucho” (Victoria, ecuatoriana, 39 años).

Nuestro estudio encontró a varios jóvenes que reunirían los rasgos del perfil de los jóvenes que se interesan por participar o participarían en alguno de los grupos latinos⁵¹.

“Es que dicen muchas cosas de los Latin, que son esto, que son lo otro. Yo no creo que sean así. Porque de ser así, yo es que he estado con ellos, me he llevado con ellos y me hubieran hecho algo, pero nunca me han hecho nada. Me han respetado, me han dicho que cuando necesite ayuda, que les diga...” (Nicole, ecuatoriana, 17 años).

⁵¹ Los rasgos aquí trazados son ofrecidos en calidad de hipótesis. El trabajo realizado no permite asociar causalmente las variables sociodemográficas del perfil con el comportamiento efectivo de los jóvenes.

“En las bandas no todo es malo, también hay gente buena. Es cosa de ellos, yo no puedo meterme en su vida y decir si está bien o está mal. Es una cosa personal” (GLA/2, Catalina, ecuatoriana, 17 años).

Entre los rasgos que caracterizan la vida de este sector de jóvenes destaca el hallarse muchas horas al día sin la compañía ni la supervisión de un adulto. En tal escenario es en el que los jóvenes se sienten probablemente invadidos por sentimientos de desprotección, soledad y desconcierto. A ello se suma una fuerte sensación de desarraigo, que les lleva a experimentar nostalgia respecto de aquello que dejaron en sus países de origen. En algunos casos tales sentimientos parecen influir sobre sus percepciones idealizadas respecto del mundo que dejaron atrás: escuela, barrio, relaciones familiares y de amistad. Estos jóvenes expresan también importantes dificultades para la integración en la escuela, que se expresan tanto en un rendimiento académico deficiente como en un comportamiento conflictivo con sus pares y con el profesorado en la escuela.

“Hay mucha soledad, la gente se siente sola y por eso entra en la banda” (GLA/2, William, chico dominicano, 17 años) .

Un factor de alto riesgo para la incorporación a una banda está constituido por un bajo compromiso con las actividades escolares. Mientras menos compromiso se dé, más posibilidades de ingresar en una banda existen (Kim, 2004). Al lado de ese factor, aparece otro de importante incidencia: estos jóvenes no cuentan con amistades españolas y se hallan lejos de la posibilidad de establecer vínculos afectivos con los locales. Como corolario de todos los factores mencionados, los jóvenes que reúnen el perfil para ser atraídos a participar en alguno de los grupos callejeros exhiben conductas correspondientes a una actitud de fuerte resistencia para insertarse en la sociedad de acogida, compatible con la búsqueda de una identidad en resistencia u oposición. Como se examinó en el capítulo anterior, este proceso resulta alimentado además por la exposición a experiencias de discriminación.

“Es que hay racismo. Entonces si ellos nos atacan, nosotros tenemos que responder” (GLA/2, Erika, chica ecuatoriana, 17 años).

“Yo creo que hay españoles que rechazan al extranjero y por eso ellos tienen que juntarse” (GE/1, Isabel, española, 14 años)

“Hay españoles que se pasan con los extranjeros, que se burlan de ellos” (GE/1, Lily, española, 14 años).

“Se burlan porque se aprovechan. El chico puede estar acomplejado y tímido. Entonces se aprovechan de ellos. Y ellos no piensan qué ocurriría si fueran ellos los que tuvieran que irse de su país” (GE/1, Alfonso, español, 15 años).

El espacio de la escuela, al que nuestro estudio pudo asomarse, resultó reiteradamente referido, tanto por los adolescentes latinos como por los españoles, como el lugar donde suelen ocurrir tensiones y, en consecuencia, desencadenarse algunos conflictos que, en los hechos, han llevado a la intervención de miembros de bandas latinas. A través de este trabajo se han mostrado diversas incidencias fácilmente convertibles en focos de conflicto de la vida escolar, que llevarían al desenvolvimiento de comportamientos violentos entre los jóvenes⁵². La vida en los barrios también parece ser portadora de tensiones similares.

“Antes habían tirado a una latina al suelo. La llamaban puta y de todo. Le tenían envidia. Una española le estaba pegando e incluso su novio [el de la española] se metió y le pegó también. Los chicos latinos vinieron al día siguiente” (GLA/1, María, ecuatoriana, 15 años).

Algunos jóvenes que asistían a centros educativos en Madrid y Murcia mostraron evidencias de un conocimiento detallado acerca de las formas que adopta la violencia entre los jóvenes. Violencia, en muchos casos, resultante de manifestaciones de intolerancia ante la presencia de extranjeros en los barrios y en las escuelas. Resulta posible que esa intolerancia se encuentre exacerbada también por las imágenes transmitidas por la prensa. Tanto quienes explican de modo condescendiente el fenómeno de las bandas como quienes las critican ásperamente concuerdan en que el discurso de las bandas resulta legitimado cuando estas o los grupos callejeros ayudan a resolver conflictos ante los cuales el joven se encuentra impotente para encararlos a través de las vías de una convivencia normal.

“Los Latin son como amigos, hay Latin Kings de Ecuador. En Madrid está todo revuelto. Hay Ñetas, hay de todo, los DDP [Dominicans don't play]. Si tú quieres, les dices, si tienes problemas... ahí ellos no te dicen qué vas a hacer ni te dicen quién es el jefe, pero ellos van” (Isabel, colombiana, 14 años).

⁵² En tal sentido, resulta razonable que algunas autoridades de centros educativos hayan adoptado, como medida de control y disciplina, la prohibición a los alumnos del uso de elementos decorativos personales que puedan asociarlos a la pertenencia a alguna banda, con el propósito de evitar el exacerbamiento de las tensiones latentes entre alumnos de origen extranjero y locales.

En el caso de Valladolid no se ha identificado la existencia de bandas latinas como las que actúan en Madrid y Murcia. Sin embargo, estudiantes autóctonos de un instituto público abordados por el estudio refirieron algunas tensiones que ocurren en los barrios entre jóvenes autóctonos y latinoamericanos, que ellos explicaron en razón de que los jóvenes españoles mostraban desagrado ante la presencia de grupos de jóvenes latinos en los barrios y, fundamentalmente, respecto a algunas de sus prácticas habituales en los espacios públicos⁵³.

4.4. Sugerencias juveniles para mejorar la convivencia

Uno de los mayores desafíos que encara hoy la escuela española es el de favorecer la integración de los jóvenes inmigrantes y contribuir a mejorar la convivencia entre autóctonos e inmigrantes. Para alcanzar tales metas, se requiere examinar detenidamente la problemática a la que nos asomamos y evaluar las estrategias llevadas a cabo hasta ahora. Desde ese examen se podrá elegir las vías más adecuadas para definir líneas de trabajo y acometer la puesta en marcha de actividades que atiendan las distintas expresiones de esta realidad problemática.

En la medida en que se identificó un conjunto de tensiones y conflictos importantes en el plano de las relaciones entre estudiantes locales y estudiantes extranjeros, nuestra encuesta exploró la posibilidad de mejorar esas relaciones (Tabla 10). Préstese atención al escepticismo mostrado por un sector importante de estudiantes latinoamericanos y españoles respecto a las posibilidades de mejoramiento de las relaciones. En el extremo se encuentran casi el 7% de estudiantes españoles que señalaron la imposibilidad de mejorar las relaciones entre extranjeros y autóctonos. No obstante, alrededor de la mitad, entre latinoamericanos y españoles, y casi dos tercios de los estudiantes de otros orígenes, señalaron la existencia de oportunidades para el mejoramiento de la convivencia.

Dado que casi la mitad del conjunto de estudiantes encuestados (48,7%) consideraban posible mejorar las relaciones entre locales y extranjeros en la escuela, y que las respuestas negativas fueron muy reducidas, resulta útil tomar en cuenta las propuestas para la mejora de la con-

⁵³ Escuchar música con alto volumen, jugar fútbol en las aceras, conversar en grupos pequeños en los portales de los edificios.

	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Españoles</i>	<i>Resto de extranjeros</i>
Sí	50,3%	46,7%	65,1%
No	4,7%	6,8%	3,2%
Quizás	31,4%	33,5%	23,8%
No sé	13,6%	3%	7,9%

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia.

vivencia, recogidas originalmente en los grupos de discusión del estudio y llevadas luego a la encuesta a través de la pregunta *¿Qué se podría hacer para mejorar la convivencia y facilitar la integración de los adolescentes extranjeros?*, con los resultados que consigna la Tabla 11.

Entre las acciones más importantes que deberían llevarse a cabo, los jóvenes consideran que deben tomarse medidas sancionadoras y correctivas contra aquellos que tienen comportamientos racistas y cometen

	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Españoles</i>	<i>Resto de extranjeros</i>
Contar con mayor información sobre las culturas que hoy existen en España	27,2%	27,8%	38,1%
Llevar a cabo actividades en barrios y escuelas, entre extranjeros y nacionales	32,5%	31,1%	28,6%
Tomar medidas correctivas contra racistas y los que cometen delitos	37,9%	34,2%	22,2%
Conocer aportaciones de extranjeros al país	21,9%	21,8%	20,6%
Organizar en aulas equipos mixtos de trabajo con estudiantes de distintas nacionalidades y sexos	15,4%	22,1%	14,3%
Profesores tengan actitudes más positivas ante estudiantes extranjeros	16,6%	9,4%	27%
Promoción de actividades entre los padres y madres españoles y extranjeros	4,7%	9,3%	4,8%
Contratar a profesores extranjeros	26,6%	13,9%	17,5%
NS/NC	1,2%	3,3%	–

Fuente: Información recogida a través de la encuesta propia; menciones múltiples.

⁵⁴ La pregunta en el cuestionario fue: *¿Crees que es posible mejorar la convivencia entre estudiantes españoles y los de origen extranjero?*

algún delito. En respuesta a la falta de programas interculturales en algunos centros educativos, los jóvenes creen que deberían llevarse a cabo actividades que cuenten con la participación de estudiantes extranjeros y nacionales y, al mismo tiempo, que se ofrezca mayor información sobre las nuevas culturas que han llegado a residir en los últimos años a España e integran actualmente la escuela multicultural.

Cabe prestar atención a que los estudiantes extranjeros no latinoamericanos eligieron, en una mayor proporción, entre las acciones a llevarse a cabo para mejorar la convivencia e integración de los jóvenes extranjeros, que los profesores adopten actitudes más positivas frente al alumnado extranjero, señalamiento que apunta a un déficit en el sector docente que afecta no sólo a los estudiantes de origen latinoamericano. Aunque no fue la mayoría de los estudiantes quienes indicaron este aspecto en la encuesta, esta dimensión del problema en los centros educativos también fue señalada por varios jóvenes, españoles y latinoamericanos, participantes en los grupos de discusión. Requiere, pues, ser tomada en cuenta en la reflexión y el debate acerca del papel del profesorado en el proceso de integración de los jóvenes inmigrantes.

“Si nos enseñan a ser racistas, España se convertirá en un país cada vez más racista. Aquí [en el instituto] hubo un problema con una profesora. Tuvo un problema con una chica y le dijo ‘Tú debes besar suelo español’. Le dijeron al director lo que había ocurrido, pero él no lo creyó” (GE/2, Antón, 15 años).

Resulta útil destacar aquí los comentarios formulados por escrito, por chicos y chicas, nacionales y latinoamericanos, participantes en los grupos de discusión, cuando al final de la sesión se les solicitó completar fichas con los datos personales. En general, esos comentarios expresan el interés de los jóvenes respecto al tratamiento de estos temas en las aulas:

“Me parece que está bien saber la opinión tanto de latinos y españoles para saber el problema y poder solucionarlo” (Alicia, española, 15 años).

“Me ha servido para reflexionar sobre ciertos asuntos que no le daba tanta importancia y además me he sentido como en casa” (William, dominicano, 17 años).

“El grupo me ha parecido muy bien. La verdad es que me gustaría volver a repetir esta charla que hemos tenido” (Catalina, ecuatoriana, 16 años).

“Esta reunión me ha parecido muy buena porque creo que ayudará a integrarse a los otros chicos en nuestro país y conoceremos más sobre ellos y sus costumbres” (Antón, español, 15 años).

El siguiente capítulo reúne cuatro breves historias de chicas y chicos latinos que revelan formas distintas de inserción y de resistencia al encarar su relación con la sociedad de acogida.

5. HISTORIAS DE ADOLESCENTES LATINOAMERICANOS INMIGRANTES

Se ofrece aquí una historia en cuatro historias que hablan por muchas historias de vida. Esta aproximación a algunas dimensiones de la vida de los jóvenes de carne y hueso pretende alcanzar una mayor comprensión acerca de las dinámicas personales, familiares y sociales que se entrecruzan en las historias que este capítulo presenta. Diferentes en algunos aspectos, comunes en otros, las revelaciones surgidas en los breves testimonios personales de estos adolescentes tienen el mérito de mostrarnos los claroscuros de una realidad compleja que necesita ser conocida, respetada y tomada en cuenta.

Chicas y chicos latinoamericanos –dos ecuatorianas, un dominicano y un colombiano– tomaron la palabra para contarnos, en un relato cara a cara, algunas de sus percepciones y experiencias de vida en relación con sus grupos familiares y con el proceso migratorio en el que fueron incluidos. Nos hablaron asimismo sobre sus relaciones en la sociedad de acogida, sus actitudes frente a sus países de origen y hacia el nuevo país de residencia. Compartieron, a través de sus historias, su balance respecto de sus experiencias educativas y sociales, sus ilusiones y desencantos, sus proyectos futuros y sus vinculaciones y posturas respecto a las “bandas”, como ellos las denominan. Esto último nos da una idea acerca del peso que las bandas cobran en el proceso de socialización para algunos jóvenes, entre los que ciertamente destacan aquellos que no encuentran los canales adecuados para una eficiente integración. En conjunto, el cuadro muestra una diversidad de carencias que requieren ser consideradas por educadores, padres y madres de familia, mediadores culturales, autoridades y la sociedad española en conjunto, al pensar estrategias educativas y sociales.

Los cuatro jóvenes fueron escogidos para que nos contaran sus historias porque cada una de ellas muestra formas distintas en el proceso de inserción de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la sociedad española. A través de sus discursos, del uso de las palabras, de las expresiones y significados que los actores asignan a sus vivencias, accedemos a un abanico de elementos que intervienen en las formas que adopta tal proceso. Estas experiencias podrían revelar pautas diferentes en la es-

tructuración de las identidades de los jóvenes, que, sin embargo, requieren ser examinadas en mayor profundidad por otros estudios.

El entusiasmo y compromiso de cada uno de los jóvenes para compartir sus relatos y reflexiones nos puso en relieve la enorme necesidad expresada por estos jóvenes de ser escuchados y ser tomados en cuenta. A quienes interese conocer cómo se sienten estos jóvenes en la sociedad de acogida y cuáles son las experiencias relevantes que caracterizan el proceso vivido por los jóvenes inmigrantes, estos relatos abren las puertas a un mundo complejo y contradictorio, portador de múltiples interrogantes que, por cierto, este trabajo no se encuentra en capacidad de resolver. Cabe recordar que los nombres usados en este trabajo no son los verdaderos.

Nicole

Mi nombre es Nicole. Soy ecuatoriana y tengo 17 años. Nací en Santo Domingo, igual que mis hermanos. Mis padres son de Manabí. En Ecuador, mi madre trabajaba en un comedor y mi padre como chofer de autobús, de esos que van a diferentes ciudades. Estoy en España desde 2002 y estudio, este año, el cuarto de la ESO.

Mi mamá nos sacó adelante

Soy la segunda de tres hermanos. Mi hermana se llama Sofía, tiene 18 años y una hijita de año y medio. Estudió hasta tercer curso y luego, embarazada, no hizo cuarto. Ahora trabaja limpiando un chalé. Ella, su marido y su hija viven con nosotros. Mi hermano se llama Alonso y tiene 12 años. El marido de mi hermana también es ecuatoriano, tiene 20 años y trabaja aparcando coches.

Mi papá es el padre de los tres. Está en Ecuador. Él vive allá con otra... Mi papá y mi mamá se habían separado y, cuando mi mamá se vino a España, nos quedamos con mis abuelos maternos.

Ahora mismo, en la casa estamos viviendo: mi madre con Jorge, mi hermano, mi hermana, su marido, la niña y mi persona. Jorge es de Honduras, se conoció con mi mamá aquí y ya llevan juntos casi ocho años. Trabaja en la construcción.

Mi mamá tiene 33 años. Tuvo a mi hermana cuando tenía 15. Nunca se ha casado. Escogió España porque su hermana estaba aquí y le consiguió trabajo. Mi mamá vino directamente a trabajar. Primeramente trabajó en una casa, cuidando a unos niños. Ahora tiene sus papeles y trabaja limpiando habitaciones en un hotel.

Nuestra madre es con la que hemos vivido, porque con mi padre no hemos vivido nunca ni nos hemos contado nada con él, nada. Cuando se separaron mis padres, mi hermano, que ahora tiene 12 años, tenía tres meses de nacido. Mi mamá sola nos sacó adelante, sin ayuda de mi padre. Ella manda en la casa y su novio hace lo que ella dice. Es que tiene mucho carácter.

Nos llevamos bien con mi mamá y es mi mejor amiga. Buena onda, chévere... Pero a veces se porta toda brava, por cosas que yo hago, pero con razón. Por ejemplo, por las notas o porque salgo mucho y llego muy tarde. Esas cosas. A veces, sin querer, me paso. Entonces, ya me da la charla. Pero no me pega, ni nada. Me entiende porque dice que ella también ha tenido su juventud y que no me va a prohibir a mí que yo viva mi juventud y que la disfrute. Pero dice que tampoco me pase. Que todo tiene un límite.

Hablamos de muchas cosas. Mis amigas, sus madres son igual: sus madres son también sus amigas. Porque se llevan muy bien, se ríen, hacen juegos y de todo. Como mi madre. He encontrado jóvenes españoles que dicen que no tienen con quién hablar sobre estas cosas...

A mi madre no le interesa eso de las bandas. Dice que es vida de cada quien, que si ellos se quieren hacer una banda, problema de ellos. Con tal que yo no esté metida en nada de eso. Tampoco ni me dice ni me prohíbe que me lleve con ellos, ni nada. Si yo quiero llevarme, soy libre, pero que no me meta en problemas ni nada.

Estoy trabajando⁵⁵; cuido dos niños, uno, ecuatoriano, de cuatro años y otro, boliviano, de cinco. Los cuido los días de semana. Voy a casa de uno de ellos y allí quedan los dos, hasta las tres de la tarde, que es cuando llegan las madres.

⁵⁵ La entrevista fue realizada al inicio de las vacaciones de verano de 2006.

Aprendimos que teníamos que bajar por las escaleras eléctricas

Vinimos a España en el año 2002. Mi madre vino antes y nos quería traer porque ya tenía cuatro años sin vernos. Ella se vino, y no ha vuelto desde entonces, porque en Ecuador casi no había tantos recursos y quería venir acá para tener algo mejor y darnos algo mejor a nosotros, para que seamos alguien en la vida.

Mi mamá nos consultó a nosotros que se iba a venir para acá, a España. Nos dijo que era bonito, que estaba bien, pero nunca nos contó maravillas de España. Simplemente, que España era más desarrollado que Ecuador. Que aquí los estudios no se pagaban y que aquí podíamos aprender más y que más nos quería traer por los estudios. Porque en Ecuador se pagan y no alcanzaba, porque además tenía que mandar dinero para mi abuela, para las medicinas. Tiene que ayudarla con algunas cosas.

Se hizo el propósito de traernos junto con la persona que está compartiendo ahora y, cuando cumplió cuatro años aquí, nos trajo. Mi mamá y Jorge, me explicaron cómo era aquí. Nos iban explicando, más o menos, por teléfono, antes de venir aquí. Primeramente nos contaban cómo era aquí para luego nosotros decidir si queríamos venir o no. No sé, queríamos venir a conocer, a verla a ella también, porque teníamos ya cuatro años que no la veíamos desde que se vino. Entonces, ya por eso.

Yo tenía entonces 12 años, estaba alegre, contenta, estaba feliz... Es que era una ilusión todo. Una persona que está en Ecuador y que no conoce otro país, se imagina cómo es otro país. Y luego, cuando viene, ve que es igual... Cuando llegamos aquí a España, bien, digamos bien, primeramente... Y mi mamá nos estaba esperando, pero nosotros no la reconocíamos... Es que ella estaba cambiadísima. Mi tía sí, porque ella había ido a Ecuador un año antes.

Ahí fue cuando recién conocimos lo que son las escaleras eléctricas. Habíamos visto una en Quito, pero nunca nos atrevíamos a bajar en eso, porque nos daba miedo... bajábamos por las escaleras normales. Y aprendimos acá que teníamos que bajar por las escaleras eléctricas. Bajamos con mi mamá y ella nos enseñó y casi nos caíamos nosotros. Y conocimos también lo que es el Metro, que en ese momento me pareció bien pero luego ya me pareció aburrido.

Ahí, cuando entramos en el Metro fue cuando recién ya supe identificar lo que es una persona española. Supe diferenciar... claro, yo decía: "qué blancos, qué altos, qué ojos". Uno se queda sorprendido... Distinto a todo latinoamericano, creo yo. Porque creo que en cada país hay una parte que se parece a gente española y otra parte que no.

Cuando vine recién, salimos a la calle, era invierno. Pero en ese tiempo, cuando nosotros vinimos, no sentíamos frío. Estábamos con el clima de nuestro país, con calor.

No había vivido en Quito ni en Guayaquil. Pero Madrid no me asustó. Difícil de manejarse, sí. Por las calles, mucho tráfico, más edificios. Pero asustarme, no. Los primeros días salíamos a pasear, a comer, nos llevaban a conocer lo que es el Burger King, el KFC... En Ecuador también hay KFC, pero se llama de otra manera. Nos llevaban a comer, a los chinos, que nunca habíamos ido a un chino. Y nos llevaban por Sol, a conocer lo que son los centros de aquí de Madrid. En excursiones del instituto he ido a museos.

No sé por qué es distinto, pero es distinto

En Ecuador, mi vida era bien, normal. Estaba con mis amigos, era más divertido que aquí. En Ecuador uno tiene su barrio, puede salir a la calle a jugar, sin que nadie lo moleste, ni nadie le diga «¿tú, por qué haces esto?» o cualquier cosa. En cambio, aquí no. Cada quien tiene su casa en Ecuador, aunque sea alquilada, pero tiene cada uno su casa. Aquí son pisos, uno vive en bloques, uno brinca y ya te llaman la atención, cualquier cosa. Si pones música muy alta... Yo creo que en toda Latinoamérica no es así. Es una gran diferencia. Uno viene aquí y se tiene que acostumbrar a lo que hay aquí. Hay que acostumbrarse a donde uno va.

En Ecuador estuve en tres colegios. Es distinto el ambiente de un colegio en Ecuador, creo que por todo. Porque son dos recreos, aquí solamente es un recreo y es de media hora. El recreo pasa volando y nunca alcanza para nada. En el patio, en Ecuador, hay un bar. En vez de cafetería, un bar, donde venden lo que uno quiera. En cambio aquí no, pura "chuches" y Coca Cola, pero de allí nada más. Como una cafetería normal. En Ecuador es distinto: en un bar te venden comida, si tú quieres un arroz con..., te lo venden y si no, chaulafan, que es una comida donde viene huevo, maduro, diferente de aquí. Vendían también lo que son chifles con ensalada; aquí no venden mango con sal ni nada de eso. Los amigos, el

ambiente que tiene uno allá en Ecuador... uno se lleva con todo el mundo. El patio es grande, es distinto. No sé por qué es distinto, pero es distinto.

De Ecuador echo de menos mi familia, mis amigos. Dejé muchos amigos. De repente, no nos escribimos pero sí nos llamamos por teléfono; a veces nos ponemos en Internet a chatear.

A veces también uno se cierra

Cuando llegué a España, vine a finales de marzo y el curso ya estaba por terminar, así que mi mamá nos esperó hasta septiembre para poder entrar, porque ella decía que no nos íbamos a enterar de nada de lo que iban a dar, que iba a ser más difícil, que para qué iba a entrar si ya faltaba solamente un mes para que termine.

Cuando recién conocí a mis amigas fue bonito. Fue el mejor año. La pasábamos siempre juntas, nunca peleábamos. De las cuatro, sólo una ecuatoriana; llegó un año antes que yo. Las otras tres entramos a la clase el mismo año y el mismo día. Y por eso somos amigas, desde segundo curso hasta ahora.

En el instituto no tengo problemas. Este año recién he tenido dificultades con los estudios. No sé, me da vagancia de estudiar. Dice mi mamá que es por las amigas pero no creo, porque las amigas no te obligan a hacer nada. Simplemente, veo que ellas hacen algo, pues también me gustaría a mí hacerlo. Pero no todo porque, aunque ellas fumen y tomen, yo no voy a hacer eso porque no me gusta. Porque, yo qué sé, hay que probar de todo un poco, ¿no?

En un tiempo atrás yo era estudiosa, pero todo cambia. Hasta tercero fui estudiosa; en cuarto, ya no. Creo que era por lo que aquí uno tiene ya amigas, anda de loquita por allí por los pasillos. Como que se le quita las ganas de estudiar. Da pereza de estudiar. Me pongo a estudiar pero como que me quedo dormida. Me aburren los temas; no me gustan. A mí, la materia que me gusta, la estudio, pero la que no, no. Si no me gusta un tema por la manera en que lo da el profesor, no lo entiendo. Y si no lo entiendo, no puedo estudiarlo. A veces también uno se cierra, como que no quiere entender. Y todo el curso lo entiende, excepto mis amigas y yo.

A los latinoamericanos del curso les ha ido bien. Solamente nosotras cuatro. Los profesores nos llaman "las vagas", se quejaban de nosotras.

Éramos las malas de la clase: tres ecuatorianas y una peruana. Nunca hemos hecho problemas en ese sentido de peleas, no.

Cuando estaba en tercer curso, me gustaba lo que es la medicina. Pero en cuarto yo seguí biología para estudiar la medicina. Si cogí esa materia fue para hablar sobre las cosas que tiene el cuerpo, porque me gusta mucho estudiar el cuerpo humano. Lo que pasa es que en esa materia no me dieron nada de eso. Me dieron más de lo que es unas placas y cosas así. No me interesaron.

No me gusta el racismo, que es fuerte, lo siento

Cuando vine aquí, a segundo curso, se me acercaron al principio mis amigas. Una de ellas, una ecuatoriana, se me acercó, me preguntó cómo me llamaba. Cuando llegué al curso donde se dan todas las materias, unas españolas se acercaron y me preguntaron cómo me llamaba. Simpáticas. Sí, muy simpáticas. Y también chicos españoles. Creo que depende de la persona. Porque hay personas que son simpáticas y hay otras personas que son antipáticas.

Nosotras nunca nos hemos juntado con españolas. Nos hemos llevado en el aula. Y si nos vemos en la calle, nos saludamos «¿qué tal?», cualquier cosa, pero nada más. En segundo curso solamente, quedé un par de veces con unas españolas. Estuvo bien, pero no era mi ambiente, no era mi aire. Es que las españolas son más niñas. Cuando quedaba con ellas, se la pasaban corriendo, corriendo. Y yo estaba en segundo curso y eso a mí no me gustaba. Yo creo que las ecuatorianas somos más maduras, en algunos aspectos. Hay algunas ecuatorianas que también son muy niñas.

Ser madura es reconocer las cosas, ver el sacrificio que cuesta las cosas. Porque una de chiquita no se da cuenta de lo que tiene. Simplemente quiere y quiere, y pide, y ya está. No sabe lo que cuesta. Ahora, claro, porque yo misma tengo que... si yo quiero tener algo, yo misma tengo que ver cómo lo consigo.

Es muy diferente el ambiente español con el ambiente ecuatoriano. Si yo quisiera estar con ellas, tendría que estar bien adaptada a ellas. Pero no. No me siento bien aquí. No me gusta el racismo, que es fuerte y lo siento, no contra mí... porque a mí, ¿qué digo?, muchas veces me han confundido con española. Por ejemplo, estoy sentada en un vagón con

mis amigas y escucho que los españoles comienzan a hablar: «que sí, que no sé qué, que estos latinoamericanos que vienen aquí, que no sé cuánto». Algunos viejos se ponen a hablar. Como son racistas, se ponen a discriminar a las latinas. Sobre todo son gente mayor y decían que antes había aquí una persona que no permitía que dejaran entrar a gente de otro país. Algo así escuché. Y que quisieran que haya otra persona que sea así, que nadie entre aquí, que cómo pueden permitir que latinoamericanos entren a su país, que migren aquí, que deberían sacar a todos los inmigrantes de España. A mí, no, pero a mis amigas las han insultado. Pero nosotras, pasamos.

Cuando yo vine recién, en segundo curso, una de las chicas con las que no me llevo ahora es ecuatoriana y, cuando yo llegué, pensaba que era española por la forma en que hablaba. Pero luego me enteré que era ecuatoriana. Según ella, porque en la escuela le exigían que hable con acento español. Pero yo no creo porque mi hermano, cuando vino al colegio, no le exigieron que hable ni con la C ni con la Z ni nada por el estilo. A mí nunca me han exigido; a mi hermano tampoco le han exigido. Me parecería raro porque no pueden exigirles que hablen como ellos quieren. Creo que es suficiente soportar aquí la forma en que ellos viven, para andar haciendo lo que ellos quieren. Yo no puedo hablar como ellos, yo no voy a hablar como ellos porque simplemente les da la gana a ellos.

En el aula, no, pero en la calle se ve de todo. A lo mejor nos encontramos con una española que sea simpática, pero nos encontramos en otra esquina con una persona que sea racista y que no soporte a un latinoamericano simplemente porque le da asco o cualquier cosa.

En este instituto ha habido de todo. Decían que antes había profesores que eran racistas. Pero a mí nunca me tocaron, ni a mis amigas tampoco. Y ahora tampoco. No sé, será que nunca nos ha tocado dar con ellos, pero no, nunca hemos tenido problemas con los profesores en ese aspecto. Nos hemos llevado muy bien siempre.

No han sido educados cuando tendrían que haberlo sido

No me voy a quedar a vivir en España. No lo sé; es que todo depende de mi mamá porque no voy a dejar a mi mamá sola aquí. No sé. Ella hizo una casa en Ecuador. Pero si ella se quiere quedar, tengo que estar con ella. Ella dice que todo con tiempo. A mí me gustaría regresar a Ecuador.

Sí siento que he ganado algo viniendo a vivir a España: conocer otro ambiente, conocer cómo son otros países, no estar encerrado en un país rodeado de la misma gente. Por ejemplo, aquí vine recién a conocer lo que es el racismo, la discriminación, porque en mi país nunca había visto eso. Porque cómo no voy yo a hacer amistad con una persona que es ecuatoriana, sea negro, sea lo que sea. En cambio aquí vine a conocer lo que es el racismo, la discriminación y otras cosas. Lo que es la juventud dañina porque, cuando vine aquí, me di cuenta que los españoles eran muy dañados, los jovencitos. Eran demasiado dañados, fumaban, se iban de pellas, tomaban en el parque, fumaban porro; en cambio en Ecuador, no se ve eso. Al menos yo no lo he visto. En un colegio normal yo nunca lo veo.

Vi el cambio que hay de un colegio a otro, la educación que hay dentro de este instituto a un instituto latinoamericano. En un instituto latinoamericano te exigen más la educación, en términos académicos y de conducta, y aquí no. La educación es muy suelta; aquí, si un alumno le grita al profesor, le grita y ya está. Si le insulta, le insulta, aunque le pongan un parte, él sigue así y ya está. Los profesores, lo único que pueden hacer es un parte o te expulsan, pero ellos siguen así, no van a cambiar su conducta ni su forma de ser. Yo pienso que no han sido educados cuando tendrían que haberlo sido. En cambio en Ecuador, y mejor me refiero a Latinoamérica, se es más educado, se es más exigente en la educación. En cambio aquí un español se sorprende cuando uno le dice «usted» o «mande». Porque aquí todos dicen: «¿qué?» o «tú». Pero es distinto, porque a un adulto tenemos que tratarlo con respeto, de usted, no tú. Ellos no lo entienden, lo tienen como un término de burla.

La persona que mi madre tenía antes decía que España no era así, que antes había mucha educación, mucha exigencia en el ámbito educativo. Pero ahora, ya no. Que ahora ya están todos sueltos, los jovencitos, los padres son menos exigentes con los hijos, hacen lo que los hijos le piden. Les complacen en todo, entonces comienzan las niñerías y comienzan los malos tratos. Pero no sé por qué.

Lo que me gusta de España es la limpieza que hay aquí. En Latinoamérica las calles son más sucias. Latinoamérica es más pobre, hay más gente pobre, mendigando. En cambio, aquí hay pero menos. Creo que es porque es una ciudad, un país desarrollado, con mucha cultura, muy desarrollado. Eso ayuda a que el país esté más limpio, más ordenado. El país es bonito. He conocido Segovia, Murcia, Barcelona, San Sebastián de los

Reyes. Me he ido de excursión a Aranjuez. Son los lugares que conozco. Las playas de Barcelona son muy lindas; son unas olas muy grandes, como las de Ecuador. Pero las playas de Murcia, la vez que yo fui tenían muchas algas por debajo del agua, babosas. Eso no me gusta. Y muchas piedrecitas.

Amigos... amigos, latinoamericanos, nada más

Me gusta estar en la calle porque en la calle me voy donde yo quiera y estoy con mis amigas por donde quiera. Si estoy con mis amigos, igual. En general, amigas y amigos, pero ahora solamente tengo mis amigas, las cuatro. De mis amigos –solamente han sido ecuatorianos–, ahora casi no me llevo con ninguno porque yo tengo mi carácter y no me gustan cosas que hacen, por ejemplo, que hablen mal de mis amigas o de mí. Eso me pone a mí mal y, como a mí no me gusta ser hipócrita, corto amistad con ellos.

Aquí con las que no me llevo son dos de tercero, porque me caen mal y les caigo mal. Éramos amigas en segundo curso. Éramos, cómo se puede decir, mejores amigas. Son ecuatorianas las dos y ahora se llevan ellas muy bien. Éramos seis o siete amigas y ellas ya se alejaron porque una de ellas traicionó a una de mis amigas. Simplemente que todo lo que hacía mi amiga, se lo contaba a ella y ella se lo contaba a su mamá. Y la otra se metió a defenderla a ella y todas las demás salimos en defensa de mi amiga.

Tengo un novio ecuatoriano. Él también se quería ir pero dice que ahora está bien aquí porque aquí tiene sus amigos, aquí tiene a su gente completa. Sus abuelos están allá, pero están acá su mamá, su papá, sus hermanos. Que es su familia para él. Antes se quería ir, ahora ya no. Antes, como que no tenía tantos amigos, como que no tenía tanto ambiente aquí. Pero ya tiene ambiente, todo el mundo lo conoce, se lleva bien con todo el mundo, con los españoles, con lo que sea. Se lleva bien con todos. Somos igual, nos llevamos bien con todos, si nos saludan, saludamos, pero... amigos, amigos... latinoamericanos, nada más.

He hecho amigas aquí en el instituto, porque si yo estuviera en el barrio, no tendría ninguna amiga. Depende del barrio, porque yo he visto que los barrios son distintos. Hay barrios que son sosos, que nadie sale de su casa a la calle con sus amigos. Aquí los españoles son así. Por ejemplo, aquí quedan en tal lugar y no pasan en su barrio, pasan simplemente en parques, botellón, lo que sea.

No hacemos botellón nosotras. No sé por qué, pero no hacemos. En la calle nos vamos al cine, cuando es verano al parque de atracciones, a la piscina, a la Warner. El fin de mes que viene a lo mejor me voy a las playas, con mi madre, a lo mejor, o si no con mi tía, mis primos, mi hermana.

Para las bandas, hay muchos motivos

Tuve amigos en las bandas pero ahora ya no. No me llevo con ellos, ya no salgo así. En la calle, cuando los veo, “Hola, ¿qué tal?”, nada más.

Hay chicas que también están metidas. Pero no me jala meterme en esas cosas porque no le veo nada de simpatía. Yo estoy así bien. Si tengo problemas, ya los resuelvo yo. No tengo por qué estar metida en una banda para resolver nada. Yo creo que es lo mismo vivir en una banda que estar fuera de una banda. Yo por joda les he dicho «me quiero meter» y me dicen «tú estás loca, tú no te metas, que no sé qué, que no sé cuánto». Varios me dicen que no sea tonta.

Para las bandas, hay muchos motivos. A veces, por necesidad de cariño de familia, piensan que van a encontrar allí lo que no encuentran en su casa; o, a veces, porque se sienten muy desprotegidos en el sentido de que tienen miedo de que alguien les pegue y piensan que metiéndose en eso van a ser más valientes, como ir chulitos por la calle. Es lo que yo pienso porque yo solamente tengo conocidos, así que, si los veo los saludo, pero nunca he llegado a entablar una conversación con ellos de “cómo es tu banda...”, porque si yo les pregunto sería como una falta de respeto. Van a pensar que yo pregunto para estar diciendo por allí las cosas que ellos hacen.

Es que dicen muchas cosas de los Latin, que son esto, que son lo otro. Yo no creo que sean así. Porque de ser así, yo... es que he estado con ellos, me he llevado con ellos y me hubieran hecho algo, pero nunca me han hecho nada. Me han respetado, me han dicho que cuando necesite ayuda –si alguien me falta el respeto–, que les diga, que ellos van a arreglar el problema. Según tengo entendido, ellos son una nación para defender del racismo, para ir contra los que son racistas, por ejemplo, los españoles. Hay dominicanos, colombianos, portorriqueños, cubanos, colombianos, ecuatorianos, de todo... Pero lo que no entiendo es que hay españoles que están metidos en esas bandas. Con Latin, con Netas... Creo que eso no congenia. Pero dicen que si ellos no son racistas...

Creo que ellos están aquí para seguir luchando contra el racismo. Pero lo que yo no entiendo es que hay grupos distintos –Ñetas, Latin, DDP– y entre ellos mismos se pelean, siendo latinoamericanos. Se supone que son grupos distintos pero vienen a luchar por una misma causa y se pelean entre ellos mismos, por rivalidades o yo qué sé. Se supone que tienen que estar juntos para luchar por lo que quieren conseguir. Pero no. No entiendo, no entiendo. Es una duda que no sólo la tengo yo; todo el mundo la tiene.

No es un tema de nosotras conversar eso. Simplemente, no nos atrae. Creo que a los españoles tampoco les importa porque cada quien vive en su mundo, cada quien tiene su vida y ve solamente por su vida, que es una forma de ser egoísta. Pero yo creo que nadie ve por nadie; ahora mismo, nadie ve por nadie. Cada persona ve por lo que le conviene y va por lo que le conviene y por lo que quiere tener. Creo que a nadie le preocupa esto de las bandas, mas que a ellos mismos, a nadie. Yo creo que a nadie le importa, a nadie le preocupa.

Tener lo que sea, en Ecuador

Mi plan es aprobar las asignaturas y, después, buscar un trabajo y seguir estudiando bachillerato. Depende de mi mamá; ella me quiere poner enfrente de la casa, donde estudia mi hermano, porque dice que está cerca y puedo trabajar por la tarde o estudiar por la tarde y trabajar por la mañana. Porque mi madre dice que tengo que ser independiente, salir adelante yo sola. Después del bachillerato, la universidad. Si hay medicina y se puede estudiar medicina, estudiaría medicina.

Mi plan es tener aquí lo que yo quiero, luchar aquí, con mi mamá, para poder tener un fruto, de aquí a Ecuador. Tener algo yo o mandar a hacer algo yo, de aquí a Ecuador. Trabajar y mandar dinero a Ecuador para construir una casa, tener un local en Ecuador. De modo que cuando yo vaya, tener algo donde ir y saber dónde voy y que estoy respaldada. Creo que aquí muchos ecuatorianos se sacan su título, han seguido lo que es el bachillerato, la universidad y sí, han sacado eso, para tener lo que sea, en Ecuador.

Wilson

Me llamo Wilson y tengo 17 años. Nací en Barahona, en el interior de la República Dominicana. Llegué a España en agosto de 2001. Mi madre llevaba viviendo en España como diez años y ella nos trajo, ya con pape-

les. Primera se vino mi hermana mayor y luego yo, con mis dos hermanos, viajamos juntos. Yo era un niño y a los niños no les ponen tantos problemas con los papeles. Mi madre nos pidió y nos dieron los papeles. He concluido la ESO y el curso próximo haré el bachillerato.

Con mi madre siempre podemos hablar

Mis padres también son de Barahona. Él tendrá unos 49 años y mi madre debe tener 39. Los dos hicieron la secundaria. Soy el menor de cuatro hermanos. Mi hermana mayor, que es adoptada, tiene 23 años y luego vienen mis hermanos de 19 y de 18. Este se ha vuelto a Santo Domingo y está estudiando peluquería.

Mis padres están separados, desde poco tiempo después de que llegaran aquí. Vivimos juntos mi madre y mi hermano mayor. Mi hermana ya se ha casado y vive en otro sitio.

Yo tenía dos años cuando mi madre vino a España. Mi padre vino muy poco tiempo después. Me quedé con mi tía, la hermana de mi madre. Era menor, tenía sólo 16 o 17 años, una adolescente casi, pero igual se dedicó a cuidarme. Ella fue como mi madre. Estaba todo el día con ella.

En República Dominicana, mis padres tenían sus tierras y se dedicaban a cultivarlas. Eran sus propios jefes. Mi padre, cuando llegó aquí, estuvo primero en el comercio, vendiendo en una tienda. Ahora trabaja en la construcción, porque le pagan más; de todo un poco: a veces está armando paredes, a veces dirige la construcción, lo que haya que hacer en cada momento. Mi madre, cuando llegó a España, limpiaba en casas; luego, consiguió trabajo en una empresa donde la mandan a limpiar oficinas; se dedica a eso todo el día.

Mi madre es ahora la que se encarga de la casa, la mantiene y pone orden. A veces mi hermano intenta hacerse el jefe y dar las órdenes, pero la que da las órdenes al final es mi madre. Nos llevamos bien, está bien. No hay muchas peleas. A veces me puedo pelear con mi hermano, pero nada importante. Podemos discutir con mi hermano, a veces, pero no nos llevamos mal. Y con mi madre nos llevamos bien. Con ella siempre podemos hablar; es buena persona.

Antes estaba más tiempo con mi madre, o con mis hermanos, pasaba más tiempo en la casa. Y ahora soy más de salir a la calle, con los ami-

gos, vamos a discotecas a bailar, estoy menos tiempo con mi familia. Pero igual nos seguimos llevando bien; eso no ha cambiado porque, cuando era pequeño, igual me llevaba bien.

En España, la gente me gusta mucho

En República Dominicana, yo echaba de menos tener una familia todo el tiempo; es decir, madre, padre y hermanos, salir juntos de paseo, hacer cosas juntos. Mi madre casi no estaba en la casa cuando yo era pequeño; la veía muy poco, porque estaba trabajando y llegaba más tarde. Sí quería estar más tiempo con ella, tenerla más tiempo conmigo. Y luego ya fui conociendo más gente, teniendo amigos. Ya salía más por allí, me iba a la calle a jugar y la echaba de menos, pero ya no tanto.

Era excelente allá, tenía muchos amigos, me pasaba mucho rato con ellos. De todo un poco pero sobre todo jugar al baseball. Estábamos jugando baseball todo el día. Cuando llegué a España, nadie conocía el baseball; todo era fútbol: fútbol por aquí, fútbol por allá. Yo no sabía bien qué hacer: me desesperaba no encontrar a nadie con quién jugar el deporte que a mí me gustaba.

La gente se ayuda más allá. Todos cooperan, te ayudan. Si tienes un problema sabes que tienes ayuda, todo el mundo te ayuda. Aquí la gente va a su bola; si te pasa algo, ni te hacen caso. Pero allá es diferente, la gente habla más y se ayudan. Pero, a la vez, está el cotilleo. Estás en boca de todo el mundo. Haces algo y ya todo el mundo sabe qué te ha pasado, qué has hecho. No se puede estar tranquilo, porque tu vida está en la boca de todos. Allá no hacen falta los *paparazzi*, todos son *paparazzi* y buscan enterarse de todo.

En España, la gente me gusta mucho, pero, aparte de lo que dije que tienen de malo, son muy discretos. Allá no lo somos. Hay gente que incluso viene a vivir aquí y se queda por eso, por lo discreta que es la gente. Pero la manera de ser es un poco, no mala, pero se sienten listos, más inteligentes que nosotros. Se creen que nos pueden chantajear. Creen que si vienes de Sudamérica, vienes de la selva o también se creen que vienes de la montaña. Entonces se creen que vas a trabajar por sesenta mil pesetas. Y se creen que no puedes exigir absolutamente nada. Y, además, si no tienes papeles, creen que no puedes exigir, que no tienes conocimiento de la ley y que no tienes ningún derecho. Y luego “lo coges o no”, porque va a venir otro y lo va a coger porque va a estar en peor situación.

O sea, los jefes creen que si tú no lo coges, va a venir otro. «¿No quieres la pasta?, pues vete, que viene otro detrás de ti». La gente aquí no puede ser buena... Tienes que imponerte. Tienes que ser cruel. Es una palabra fuerte, pero como no lo seas...

En las vacaciones voy a Santo Domingo. Tengo dos años sin ir. Fui en el 2002, y el 2004 y ahora en 2006 no he ido. Me gusta. Con los amigos hay más distancia ahora. Porque ellos tenían 11 y yo 12. Ahora tenemos 17, 18 o 20. Algunos dejaron los estudios... otros ya van a tener un niño. Algunas de las amigas, ya embarazadas. Yo flipo. “¿Y ese niño de quién es?” “De tal”. Yo, es que flipo. Una niña con 16 o 17 años y con un niño.

No voy a decir que me adapté en todo

Mi madre siempre se quiso venir a España. Creo que por el idioma, pensó que iba a ser más fácil y por las posibilidades, por un mejor futuro. Porque si trabajas puedes hacer más dinero y tener más oportunidades que en Santo Domingo. Allá las cosas pueden ser más difíciles, sobre todo con lo económico. Aquí las cosas van mejor y si trabajas, puedes empezar a mejorar.

Mi madre vino varias veces a Dominicana pero, para mí, ella no era mi madre, mi madre era mi tía que me había criado. Para mí, era como una desconocida cuando ella venía. Íbamos en el autobús y me acuerdo que yo ni le miraba la cara, ni quería mirarla. Ella se ponía a llorar. Yo al principio no la reconocía, no sabía bien quién era ella; era como una señora desconocida. Después ya fue diferente. Me mudé de la casa de mi tía a la casa de mi abuela y ella se esforzaba en que conociera a mi madre, me enseñaba fotos de ella, me hablaba de ella todo el tiempo. Ella quería que yo la reconociera como madre. Y, al final, ya mi madre se me hizo familiar, ya venía y yo la reconocía.

Un día mi madre llegó y me dijo que yo me iría con ella a España. Fue de un día para otro; yo no decidí nada. Solamente me dijo que yo me iría, y me tuve que ir. Fue muy difícil. Yo no sabía bien adónde iba. Sabía que era a España, donde mi madre vivía. Pero no sabía nada más. Me dijeron que iba a estar muy contento allá, que me iba a gustar, que iba a tener muchas cosas buenas. Pero yo estaba muy chico: no podía imaginarme bien adónde estaba yendo.

Ya desde que llegué al aeropuerto, me dije: “este país impone”. Era muy grande y elegante. Me dio buena impresión. Estaba bien y, como yo era chico, también por eso me impactó más, todo lo veía grande. Pero, cuando llegué a Madrid, sólo quería llorar: no sabía nada, no conocía a nadie y me sentía en un lugar gigante. La gente no me hablaba. Es que aquí, si no eres así, si no tienes algo especial, ropa de marca o eres guapo, o fuerte, nadie te habla ni te hacen caso. Aquí se fijan mucho en la apariencia, en nada más. No les importa quién eres. Nadie me hablaba. Yo me acuerdo que me quería ir. Después ya me fui adaptando, conocí a un amigo español y eso me ayudó: ya no estaba solo. Y fui aprendiendo las formas de comportarse de aquí, y empecé a comprarme otra ropa, mejor ropa. Y así la gente te acepta más.

Antes vivía con mi madre y con la pareja de mi madre, un español. Se separaron no hace ni un año. No estábamos discutiendo las 24 horas al día, ya hubiera querido yo, porque discutiendo te acercas a la gente. No había ninguna comunicación. Conmigo sí, pero con mis otros hermanos no tenía casi. Ellos se llevaban mal con él porque como no era su padre, no pintaba nada con ellos. Sin embargo, yo dije: “no es mi padre pero vive con mi madre y no me voy a estar llevando mal las 24 horas al día, que sería un fastidio. Entonces, vamos a tratarnos”. Y me hablaba con él y todo bien, hasta cierto punto. Porque en lo que se trata de mi vida personal, mi madre. Yo le decía a él: “tú no vas a venir a quitarme la ilusión con 12 años”. Eso no se me olvida nunca. Y desde allí no me caía bien.

Como no tenía mucha idea, me decía “tú tienes que hacer esto, esto y esto». Y el señor este, como había estudiado y había llegado al bachillerato, sabía cosas. Sabía matemáticas y me ayudaba en matemáticas. Yo no se lo pedía. Sabía francés, yo tampoco le pedía ayuda en francés, pero era que él llegaba y decía: «vamos a ayudarte en matemáticas, vamos a ayudarte en tal». Y yo se lo aceptaba. Pero todo era su trabajo y la casa, su trabajo y la casa. Qué aburrimiento. A veces íbamos al cine y esas cosas. Pero no bailaba. A él no le gustaba mucho la música de nosotros, a mí no me gustaba la de él. A mi madre, como lleva doce años aquí, sí le gustaba la de él. Nosotros poníamos reggaetón, salsa, merengue, bachata. Y él quería siempre un paso doble. A Rocío Jurado la soportaba, a Durcal también —era la música de mi madre—, Ana Gabriel. Esa música la soportaba porque la escuché de pequeño. Pero el resto de música española... El paso doble, no; el pop no lo soportaba cuando vine, al principio... ahora puedo durar cinco días con los 40 Principales.

Al principio la pasé mal, pero después estuve bien. Ya me fui adaptando a la forma de ser de la gente. Primero la pasas mal, te quieres ir. Pero si no pierdes la calma, si te quedas tranquilo y observas a la gente, llegas a conocerlos mejor. No voy a decir que ya me adapté en todo, pero me puedo llevar bien con todos, sean latinos o españoles, me da igual.

Era: «paso de tí», también. Era: «tú no vienes donde mí, entonces yo paso de ti también». Me hice, no engréido, sino muy como ellos, entre comillas: «yo estoy con ellos porque es 'High', porque no sé qué, ella es de esto». Aquí van los pijos por un lado, los de la «high» por otro —la high society, la alta sociedad— y los del pueblo por otro. Porque nosotros, los de barrios marginales... O sea, si tienes pasta te puedes relacionar con quien te dé la gana, seas de donde seas, negro, blanco, sudamericano, chino.

Yo creo que también intervino la influencia en vestirme, desde que vine hasta ahora. Antes, mi madre era la que me compraba la ropa. Aunque no me gustaba, yo no le decía nada. Yo en “Carrefour” no compro, ya ni de coña. Ahora voy a la tienda donde sé que hay ropa que me gusta de verdad. Aquel pantalón me vale tanto, pues lo guardo. Luego busco lo demás y luego ya voy yo y me compro ese pantalón. Entonces ya soy yo el que me visto. Eso influye.

Yo soy de los pocos que están con los dos

¿Adaptado, ahora? De uno al diez, diez. A mí me tocó ganármelos a codo, vamos a decir. Porque yo no voy a ir siempre con los dominicanos. También tengo que acostumbrarme a ellos, porque es su país. Cuando estoy en Santo Domingo, voy siempre con dominicanos. Aquí me mezclo con todo el mundo, y ya está. Pero eso no es lo normal. Aquí van los latinos por su lado y los españoles por otro. Yo soy de los pocos que están con los dos. Puede que haya algún español colado y puede que yo, por ejemplo, entre los españoles. Entonces eso también origina comentarios... Un españolito, no sé que... Pero me siento más cómodo con los latinos.

Cada quien tiene su lado positivo y negativo. Los españoles... vas a una discoteca y baila todo el mundo como le da la gana. A eso yo no estoy acostumbrado. Los latinoamericanos, siempre en parejas; si no, no bailamos. Y bien, las discotecas españolas son muy limpias, la gente muy bien vestida... En ese sentido me encuentro bien pero también me encuentro mal. Veo toda la discoteca y no encuentro a nadie, y digo yo: «soy yo el

único negro, ¿y cuál más?». Y nadie más. Es un poco incómodo en ese sentido, aunque no hay ningún tipo de discriminación.

Me gusta estar con negros a mi alrededor, con sudamericanos. Y con los latinos, vas y bailas la música que te gusta. Y una cosa muy importante: cuando llegas aquí, las bromas no te las entienden. Eso sí que me sentó súper mal. Y me quería ir... y yo aquí, Dios mío, el ánimo cómo me cambió. Es que flipo... me quería ir, te lo juro, me quería ir. Aquí tienes que adaptarte a sus bromas, que a veces no te hacen gracia y te tienes que reír. En la comida sí que me adapté muy rápido. Me gusta más lo de aquí. La de allá es muy condimentada.

En Estados Unidos sé que hay muchos dominicanos. Pero a ese país no hay que ir. Es por los gringos. Allá el inmigrante es lo último, no vale nada y te tratan como nada. Allá, si no eres blanco, gringo, no vales para nada. Allí se puede ir de visita, eso sí. Pero para vivir, nunca.

He ganado conocimiento a nivel mundial, relacionar cosas, educación, saber portarme —aunque ahora no me estoy portando muy bien—, también en mi forma de hablar, de expresarme, protocolo; yo estuve también en una escuela de modelos y allí me enseñaron un poco. Llegué allá y hubo gente que se quedó flipando.

He perdido acercamiento a los míos. Lo que es la música, no lo pierdo nunca. Pero siento un alejamiento un poco, poquito, pero sí. Y luego la humildad también se pierde aquí.

Es tener la oportunidad que mis padres no han tenido

En Santo Domingo, fui a dos o a tres colegios. Y luego aquí en España, a uno. En todos ha habido de todo un poco, no podría decir que tal o cual me gustó más; todos tenían sus cosas.

Aquí, en los estudios, más o menos. También me hice un poco vago, porque no tenía ganas de estudiar. El año pasado me puse vago... pero el último trimestre, porque siempre empiezo bien. Y el último, donde más debo poner empeño, decaí. No sé bien por qué no quería estudiar, no me interesaba. Pensaba más en otras cosas, en salir, en jugar en la calle. Lo que eran los estudios, no me interesaban para nada, pasaba de ellos. Ahora es diferente, ya estudio más. Me interesa. Hay que estudiar porque ahora sí que veo su importancia. Sí que veo que pueden ayudarme a con-

seguir cosas en la vida, a tener una posición, unas comodidades. Es como tener la oportunidad que mis padres no han tenido. Hay que aprovechar eso. Si tienes la oportunidad, estudias y después consigues una posición y haces lo que te gusta hacer. Hay que ir a la universidad, pero todavía no sé bien qué estudiar.

Mi futuro profesional lo veo un poco crudo. Porque muchos profesores te inculcan: «Has un módulo medio, has un grado superior». Nunca te dicen: «intenta ir a la universidad» o «cueste lo que te cueste, preséntate a la universidad... intenta llegar, intenta ser profesional con carrera». Eso nunca te lo dicen; a mí, en este colegio, no me han dicho que me saque una carrera. Es que todos los españoles que tienen conocimientos, solamente te dicen eso. Y uno se queda pensando en por qué, ¿es que yo no valgo para otra cosa? Es que ellos creen que venimos de la selva y creen que no tenemos ningún tipo de base. Como si allí no fuéramos a una escuela, como si estuviéramos pasando hambre, como si...

Si empiezo a trabajar por la tarde, sí que ahorro dinero para ir a algún sitio en España, no sólo a Santo Domingo. Eso supone no salir por la tarde y estudiar menos. Trabajaría como dependiente de una tienda.

Con los sudamericanos en mi clase, estoy decepcionado

Mi mejor amigo es español y nos llevamos muy bien desde segundo de la ESO. Está en primero de bachillerato ahora, porque yo repetí cuarto. Llevábamos juntos desde primero de la ESO hasta cuarto. Nos sentábamos juntos. Pero para él ha sido ahora un poco más difícil porque yo llegué a mi clase y venga, me junto con tal o con cual.

Él fue la primera persona que se nos acercó. Estábamos mi hermano y yo en la misma clase y él fue el primero que empezó a hablar con nosotros y eso de alguna forma te acerca... Cuando yo salgo los fines de semana con españoles –porque a veces salgo con latinos–, siempre voy con él, siempre.

Los amigos están entre dos porque hay mucha hipocresía entre la gente. Por un lado te hacen ji, ji y por otro te clavan... y yo no estaba acostumbrado a verlo. No es que allá no lo hagan, puede ser que yo... como era tan pequeño cuando vine... tan pequeño no era, tenía 12 años y ya entendía cosas. Pero no lo llegué a ver allá en profundidad. Cuando vine acá ya me tocó verlo. Es súper fuerte, porque hay gente que trata

a los demás... la superioridad que sienten algunos, que porque son españoles...

Pero con los sudamericanos en mi clase, yo estoy decepcionado con ellos. No se lo digo, porque me da igual. Ya paso. Hay muchos dominicanos que me dan igual. "Vale, vamos a bailar, vamos de fiesta, vale, vamos". Es que ellos pasan. Te ven haciendo los deberes y «ah, que no sé qué, que no sé cuánto». A muchos no les interesan los estudios. Los ecuatorianos tienen una disciplina tremenda pero luego pasa el tiempo y empiezan con lo de las bandas, con los Latinos. Se van desnivelando.

Y, luego, cuando vamos a levantar la mano, hay latinas que dicen la respuesta por detrás, bajito. Y yo digo «joder, pero si es que la estás diciendo bien, ¿por qué coño no levantas la mano?». Como hago yo, aunque diga una tontería, una gilipollez, me da igual. Y luego hay muchos latinos que tienen un nivel de absentismo tremendo.

Las chicas latinoamericanas sí van a estar en el mundo profesional y los chicos vamos a estar cargando frutas y cosas de esas. Las chicas hacen algo, ahora están pensando que llegan a cuarto de la ESO, terminan el bachillerato... pocas entran a la universidad, pero en la segunda generación, van a ser las chicas las que van a entrar.

Hay muchos latinoamericanos que se cierran

Mi día preferido es el sábado porque yo los días de semana sí salía mucho, pero cuando tenía la novia. Ahora, no tanto. También salgo cuando tenemos algo interesante que hacer; si no, los días de semana no salgo. Los sábados siempre vamos al cine, a cenar o a la discoteca, a veces latinas, a veces españolas. Pero más bien españolas. Las de la tarde, puede que sean españolas. Las de la noche, ya para amanecerse, latinas.

Mi barrio es muy feo, no me gusta. Hay muchos marroquíes, aunque no tiene nada que ver. No tengo miedo de andar a la hora que sea. Pero, según se cuenta, es muy peligroso. Pero yo no tengo miedo de ningún barrio de aquí. Es que como en mi barrio la gente es más pobre y va de otra forma, se cree que allí atracan a todo el que entra. Con los españoles todos se llevan. Lo único es que... lo normal es que vaya cada quien por su sitio. Un grupo de latinos por un lado, un grupo de españoles por otro. Es raro que se integren.

Creo que hay más cercanía de chicas españolas a chicos latinos. Chicas españolas que van con grupos de latinos y latinas; chicos, no tanto. Al típico chico español sólo le gusta su bacalao y pasan de la música latinoamericana. Las chicas, no; muestran un interés más particular. Pero también hay muchos latinoamericanos que se cierran; como que no se quieren relacionar con los demás, con los españoles. Y las latinas que son creídas... Eso no me gusta nada.

Las bandas, más que en barrios, se juntan en discotecas. La discoteca tal es de los Latin. Allí se juntan los Latin. Por ejemplo, si voy a esa discoteca. "Ah, yo no voy ahí porque es de los Latin". Es una zona como de Latin. Yo no he ido a esa porque no... Voy a la de dominicanos. Es que a esa van muchos ecuatorianos. No es que me caigan mal, pero no voy. Me han invitado, sí... pero no.

Las bandas están en barrios también; si vas por Lucero, por ejemplo, no vas a encontrar DDP, porque no viven. Si te vas por otros barrios, los encuentras. Los dominicanos no son como los ecuatorianos. En la banda, los ecuatorianos todavía tienen 23 años y siguen en eso. Los dominicanos, desde que cumplen 23 o 24, o antes, ya están fuera de ella. Ya empiezan a vestirse normal, ya no se visten súper ancho, porque se ven cutres. Empiezan a presumir un poco como de cuerpo.

Brenda

Me llamo Brenda, tengo 16 años, soy ecuatoriana, nací en Guayaquil y vivo en Madrid desde hace seis años. Paso a cuarto de la ESO.

Mi familia me alegra

Nací en una familia que vivía en la costa y que formaban mi papá, mi mamá y mis dos hermanas, que son mayores que yo. Él nació en Manabí y ella en Quito. Fueron jóvenes a vivir en Guayaquil; allí se conocieron, se hicieron novios y se casaron.

Creo que ahora mi padre tiene 58 años, o por ahí, y él trabaja en Ecuador; fue marino mercante. Mi madre tiene 48 años; en Ecuador vendía mariscos en la casa, por cuenta de una empresa; aquí en Madrid, trabajaba cuidando a una viejita, pero desde hace tres años, cuando se cayó y se rompió la cadera, está de baja.

Ahora, que mi mamá está en casa y no se puede mover, viven con nosotros mi hermana y mi tío, que es hermano de mi mamá. Mi hermana mayor vive en Estados Unidos desde hace unos cinco meses; se casó con un soldado. Antes vivía en Alemania.

En Ecuador vivíamos con mis padres pero se divorciaron, así que nos fuimos a vivir a casa de mi abuela. Mi hermana Nelly, la mayor, se fue a Italia a los 19 años. Ella trabajaba en una tienda de venta de muebles y le dijeron que, como había sido una buena vendedora, que se fuera a Italia. Estuvo dos o tres años en Italia y luego se vino a España, creo que porque una amiga le dijo que se venga aquí. Aquí conoció a un chico peruano y tuvo un hijito. Entonces nos vinimos nosotras –mi madre, mi otra hermana y yo– en el año 2000, cuando mi hermana estaba embarazada, pero vinimos solamente a visitarla, a ver al niño y tal. Pero cuando ya era hora de irnos, mi hermana dijo que no, que no nos vayamos, que estábamos juntas; le daba pena. Y nada, nos quedamos aquí. Nos quedamos, pues, por mi hermana que no la habíamos visto desde hacía tres o cuatro años; le dio pena y la convenció a mi mamá.

Nos quedamos a vivir en casa de mi hermana mayor y hasta ahora. Ella tuvo el niño pero hubo problemas con el chico peruano y nada, se fue y mi hermana se tuvo que encargar del niño, con mi madre, porque... nosotras tuvimos que encargarnos del niño y ya creció el niño. Un año después llegó mi tío, que tiene 35 o 36 años, y empezó a trabajar de albañil.

Mi hermana Norma tiene ahora 27 años. Trabajó de albañil aquí en Madrid hasta que tuvo al niño. Ya le salió la tripa y no podía trabajar; dejó de trabajar de albañil. Tuvo al niño y trabajó de camarera y luego estuvo de gerente en una empresa que se llama «Cañas y Tapas». Allí encontró al chico ese, el peruano. Pero con el que está casada ahora, que había sido novio de ella en Ecuador, se había ido a Estados Unidos a estudiar y se fue a ser soldado. Y le dieron la nacionalidad americana y todo eso y vino a verla acá. Se enamoraron otra vez y se casaron. A él le dijeron que había una base americana en Alemania y lo trasladaron allí. Entonces ella se fue a vivir con él a Alemania. Y de Alemania lo trasladaron a California, primero, y luego a Florida.

Mi hermana Carmen tiene 22 años ahora. Cuando vino, estudió y terminó bachiller. Estudió y lo sacó bien. Pero ella tenía planes de irse a Ecuador y estudiar allí y hacer la universidad. Pero como mi hermana

mayor se fue, ahora la responsabilidad la cogió ella. Entonces tuvo que trabajar y nada; ahora ella es la que trabaja, y mi tío.

Mi hermana Carmen y mi tío trabajan en una pastelería. Los dos sacaron el permiso de trabajo y la residencia. Él, cuando trabajaba de albañil y ella, cuando trabajaba de camarera. Mi madre también tiene la residencia desde que cuidaba a la viejita, y yo dependo de ella. Los cuatro vivimos en un piso.

Me encanta mi familia porque... no sé... es normal, sí, divertida, no sé. Me alegra. Me llevo bien con todos pero me siento más cerca de mi madre; ahora últimamente estoy mucho con ella, porque como pasamos mucho tiempo las dos solas en casa, me llevo mejor con ella. También me llevo bien con Carmen, lo que pasa es que la veo muy poco porque trabaja mucho, de 2 de la tarde a 10 de la noche, y libra un día a la semana. Entonces, tengo muy poca relación con ella. Ella tiene un novio argentino y está contenta con él.

Mi madre tiene un novio, de Zaragoza, que viene cada fin de semana. Es español y nada, bien. Se piensan casar y entonces, si se casan, tienen pensado que él me va a dar el apellido y entonces tengo residencia española, y me dan la nacionalidad.

Creo que a mí me han dado más libertad que a mis hermanas. Así me lo dicen mis hermanas. Me dejan salir más, tengo más libertad. Mis hermanas no han tenido tanta libertad cuando tenían mi edad. Mi padre era el que más: era de llegar a una hora, y a esa hora había que llegar... he tenido suerte, por así decirlo. Mi hermana cuando tenía 18 años, tenía que venir a casa a las 12. Y yo a las 12, como que no lo veo normal en una chica de 18 años. Por ejemplo, a mi padre no le gustaban los novios, cosas así de las chicas adolescentes. He tenido la suerte de tener a mi madre, porque mi madre no es tan... mi padre dicen que era muy enfadado. No le gustaba que su niña esté con un chico. Ni nada. Mi madre, en momentos tiene mentalidad de mamá, pero también tiene que pensar como padre, porque ella ha sido nuestra madre y nuestro padre, para mi hermana y para mí. Mi madre es la que manda y siempre es la que ha mandado. Entonces, hay respeto para mi madre y para mi padre, pero más para mi madre, porque ha sido ella la que siempre nos aconseja, la que nos dice las cosas... Mi papá me llama por teléfono en mi cumpleaños y eso. No nos envía dinero.

Si uno no tiene estudios, es que no vale nada

En Ecuador fui a tres colegios, que yo me acuerde. Y, cuando era pequeña, en parvulitos, contando ese, cuatro. Y, aquí, he estado en dos. En el Bolivia y en este. Me mandaron a ese colegio cuando vinimos aquí a España. Y a mi hermana la mandaron a este porque ella hacía bachiller. Ya en primero de la ESO vine a este.

He tenido dificultades en segundo y en tercero porque yo no me aplicaba. Desde sexto vi que todo el mundo pasaba, entonces dije: «yo también paso». Porque es que antes era muy buena alumna en Guayaquil. Pero me dio la vaguería cuando estuve aquí en sexto: vi que nadie traía los deberes: “y yo por qué trabajo aquí, si nadie está trabajando”. Y nada, me puse así. Y hasta ahora último. Pero cuando uno se vuelve mayor, mi pensamiento es que hay que tener estudios para ser algo. Porque si no hay estudios, no hay nada. Entonces ya me he mentalizado, me he hecho una meta de hacer mis estudios. Y me ha ido muy bien. No he suspendido. Este año aprobé todo, no he tenido dificultades para nada. Estaba a gusto con los profesores. No sé por qué, pero este año me ha ido muy bien.

Estoy en un grupo de diversificación. Me alegro de estar allí porque nos ayudan mucho. No es lo mismo estar en una clase de treinta personas, que esa era mi dificultad, porque, si uno preguntaba, la profesora estaba pendiente del otro que se movía, echaba las broncas e igual uno no se concentra en una clase de 30 que de 15. Y en el grupo de diversificación te enseñan métodos de estudio, cómo estudiarlo, te lo explican. En cambio en una clase normal tenía que estar atendiendo. Si lo preguntabas y te lo volvían a repetir y no lo entendías...

Mucha gente de mi clase no quiere hacer el bachillerato porque dicen que en bachiller no van a tener la misma ayuda y tal. Yo creo que no, porque yo me he esforzado y por más ayuda y tal, yo me he esforzado estudiando, y creo que si uno se esfuerza, consigue lo que quiere. También tenía a mi madre allí: “Y venga, y estudia” y no sé qué. Y yo al principio decía: “Ay, Dios mío, no, no, es que no me gusta». No quería estudiar. Es que yo creo que cuando uno va teniendo esta edad, ya se va dando cuenta de las cosas. Uno ya está más mayorcito y ve las cosas como son. Y si uno no tiene estudios, es que no es nada.

Me gustaría ser profesora de infantil. Porque me encantan los niños. Por eso quiero hacer el bachiller. Y ahora estoy haciendo un curso de geriatría y me están enseñando a poner vacunas. Me va bien. Es todos los sábados y, aunque no salgo los sábados, me distraigo un poco. Y nos dan un diploma y todo.

Uno está mejor tratando de adaptarse

Yo no, mi hermana tampoco, pero mi madre sí quiere volver a Ecuador. Dice que aquí no, que aquí han venido a operarla... creo que es porque está deprimida, porque no ha podido hacer nada en tres años. Y mi madre es muy activa, que le gusta moverse por allí... Mi madre tenía como tres trabajos y se movía mucho. Cuidaba ancianos y limpiaba una casa. Y cuando le pasó ese accidente no se ha movido nada y creo que la ha cogido la depresión. Entonces dice que: «Mira que no estoy haciendo nada aquí y tu hermana trabajando y tal». Me da pena. Mi madre se sienta. Sí puede caminar, pero con muletas. Lo que pasa es que hoy, que ha tenido que ir al hospital con el médico, le dicen si ya puede caminar.

Desde mi punto de vista, veo más salidas aquí. Mucha gente está tratando de venir, de salir de Ecuador para otros países y entonces, ya que estamos aquí mi madre y nosotros, me parece mal desaprovechar la oportunidad que tenemos aquí. Entonces, ¿para qué volver atrás? Porque si en algún momento se llega a arrepentir de algo... Es que también porque mi madre tiene a su madre allí. Es que toda nuestra familia está ahí. Entonces tiene que echar de menos a su madre, a sus hermanos, pero yo creo que también uno tiene que ver por uno mismo.

Yo no quiero volver a Ecuador. Es que yo me siento bien aquí. Yo creo que porque ya he estado aquí desde pequeña y... toda mi adolescencia la he pasado aquí. Y hasta mis amigos. Y de verdad, todo lo contrario de la gente que está aquí... porque a mí me han tratado bien. Porque yo he tratado de abrirme a la gente. No te digo que no he tenido miedo cuando vine aquí. Me daba miedo, me daba vergüenza, había otra gente. Pero mi madre me habló. Es que siempre está mi madre, y me dice: «tienes que hacerte amiguitos, tienes que acostumbrarte». Y nada, empecé a hacerme amiguitas y bien. Y así, en todo, trato de abrirme, acostumbrarme y adaptarme a las cosas. Porque yo pienso que uno está mejor tratando de adaptarse. Entonces, bien y vine aquí al instituto, nueva. Y tuve que hacerme otra vez amigos, porque... es que no sé. Es que dice la gente que soy muy maja. Creo

que atraigo a la gente. Entonces empecé primero de cuatro chicas, españolas. Entonces me fui con ellas, muy bien, el primer día... Y luego ya empecé a conocer a toda la clase y me llevé muy bien con toda la clase. Y bien.

Tengo muchos amigos españoles. Mis amigas españolas me invitan a sus casas y vienen a mi casa. El padre de una amiga mía es portero y otro trabaja en Correos. La madre de una amiga es odontóloga. Son gente normal; son majísimos. Los padres me quieren mucho. Es que de verdad que estoy contenta aquí.

No tengo amigos latinos de mi edad. En el instituto me hablo con Marcela, con Óscar, pero ellos tienen su grupo sólo de latinos y yo tengo el mío, con españoles.

Estoy donde hay que estar. Por ejemplo, cuando tengo que estar en el instituto, estoy en el instituto. Cuando tengo que acompañar a mi madre al hospital, que tiene que ir, pido permiso. Luego, cuando salgo del instituto, voy a mi casa y a recoger al niño que cuido, para llevarlo a mi casa. Y es así siempre. Al niño lo cuido de 5 a 8; ahora en el verano, de 4 a 8; desde que tenía tres años y ahora tiene cinco para seis. Con ese dinero ayudo a mi madre también. Me da dinero a mí, porque es mi dinero, pero también ayudo a mi madre. Me siento bien así. A ver si mi madre me deja trabajar en el verano cuidando a otro niño en las mañanas, para la señora esta... que es española. Podría cuidarlo mi madre, porque mi madre se queda en casa...

Me gusta Madrid. Están mis amigos. Y también, a veces, me voy a Zaragoza con el novio de mi madre. Pero lo que pasa es que ahora lo veo un poco mal porque mi madre está con lo de la pierna, entonces se nos ha fastidiado un poco el verano. Pero no me importa. Me quedo aquí en el verano y si eso estoy trabajando, estoy un poco distraída.

A mí me da un poquito de vergüenza que esa gente esté aquí

La mayoría de los chicos latinos, a lo mejor, no tienen a sus padres, como algunos que viven aquí con sus tíos y tal. Y no les entenderán. Pero a mí no me gusta estar, porque son... que tienen bandas y eso. No me gusta eso. Y también, a veces, veo un poco injusto... hay mucha gente que dice que no está aquí contenta, que nadie les da cariño. Desde mi punto de vista, no lo veo así porque aquí, al menos en este instituto, si alguien dice algo, ya le dicen racista, ya le dicen algo. Aquí los inmigrantes son a

los que más protegidos se los tiene. Si pasa algún problema con inmigrantes y tal, la culpa se la llevan mis amigos. Me parecería justo que, si hay problema y están las dos personas, ya sean españoles o latinos, que los dos lleven la culpa. Pero no solamente los españoles. Entonces yo creo que eso como que les da un poquito de rabia a mis amigos.

Mucha gente del grupo de los latinos mira mal. Y ya miran así, con chulería y cosas así. Y los otros también, que no se quedan cortos, porque admito que no se quedan cortos, también dicen: «a ver qué pasa, que no sé qué». Y allí empieza el jaleo. Y allí se vuelve la cosa y empiezan a pegarse. Viene el coordinador. Y la culpa se la lleva el español. Y el otro, nada. Ya lo hemos hablado en tutoría. Pero es que siempre... los latinos dicen que les miran mal y que “ay, no sé qué”. Y a veces van un poco de “ay, pobrecitos”. Y la culpa, para mí, la llevan los dos. Uno por chulo y el otro por seguirle la chulería. Pero me parecería justo que castigasen a los dos. Y muchas veces... es que siempre castigan... exceptuando una vez que expulsaron a una latina –que con ella sí me hablaba– porque hubo una pelea y entonces se metió un chico latino y dijo «oye, no le pegues». Entonces la chica esta tenía un novio de banda y, no sé si para asustar a la gente, trajo a toda la banda aquí al instituto, y le pegaron a la chica española. Entonces la dirección y todo el mundo se enteró de que era el novio de esta chica, y la expulsaron a la chica, que era ecuatoriana. Entonces, ese es el único caso que he conocido de que hayan castigado a alguien.

Los latinos son distintos. Creo que depende de los países allá en Sudamérica, el poderío que tiene cada país. Por ejemplo, Argentina es súper chulo y va de Dios. Por ejemplo, a mí los peruanos no me caen mal. He tratado con gente peruana. Mi hermana estaba en la danza y fuimos a Perú y no sé, me pareció una gente muy maja. Tenemos amigos peruanos, también, que viven en Chiclayo. Y, no sé, son gente abierta. Pero aquí también he conocido una chica y también ha sido maja.

Entre los ecuatorianos veo diferente gente. Hay la que trabaja, la que viene aquí para ayudar a su familia. Y, luego, otro tipo de gente que viene aquí a incordiar, por así decirlo, a emborracharse, a robar y a formar sus banditas. Esos me parecen que no deberían estar aquí. Pero la gente que trabaja, que quiere superarse y ayudar a su familia, me parece muy bien que estén trabajando aquí. Un borracho o algo así y tal, a mí me da un poquito de vergüenza ver que esa gente esté aquí así. Porque lo que hacen los españoles, y todo el mundo, generalizan. Y si ven a alguien así, ya todos los ecuatorianos son así.

Yo a veces también generalizo. Ese es el defecto de todo el mundo: generalizar. Por ejemplo, yo generalizo que los gitanos roban. Pero yo sé que habrá uno o dos gitanos que serán humildes. Pero uno generaliza por las actitudes que tienen algunos. Y ya ve a uno y dice «ay, los gitanos roban, así que cuidado». Es que yo lo veo así.

Los latinos sólo con latinos

Las chicas dicen que las miran mal. Yo no lo entiendo tampoco, porque en clase, es que todo el mundo nos llevamos bien. Yo no sé de dónde... Es que yo creo que ellos se cierran un poquito. Nunca he visto así que gente de mi clase los mire mal. Los tratan como a mí, como a los demás. Ya fuera de la clase, por ejemplo en el recreo, cada uno se va con su grupo; ellos se van con su grupo, los otros se van con su grupo... cada uno tiene su grupo. Los latinos sólo con latinos. Cuando ya es fuera de clase, todo el mundo se divide, por así decirlo.

He visto a muy poca gente que no esté con bandas. Mi punto de vista es que se sienten mal, maltratados a lo mejor y en las bandas como que se refugian, como que dirán: «estoy aquí protegido con mis amigos y si me quieren pegar, uno de mis amigos viene». Pero no sé, desde mi punto de vista, no me gusta. Bueno, no sé, yo no puedo decir nada, pero esas bandas son un poco peligrosas porque mucha gente tiene armas y eso, tienen cuchillos, navajas y eso, porque se pelean... Creo que se pelearán... es lo que veo en las noticias, que se pelean con otras bandas pero de mismos latinos. Aunque ahora ha habido muy poco, pero lo que he visto, ha habido gente que se ha matado con latinos. Y también he visto en las noticias que ha habido chicos de las bandas que han apuñalado a otro chico normal, que no está en ninguna banda.

A mí no han intentado llamarme de un banda y si me lo dicen, con palabras amables y tal, les digo que no. Porque es que mi madre me ha educado con que hay que ser honesto, honrado, que no hay que robar, no hay que ser mala persona y yo creo que eso de estar en esas bandas no es de buenas personas. A lo mejor hay muchas personas que están afectadas y sienten refugio allí, pero yo no creo que esté bien. Irse a una banda, es mucho peor. Sé que, así aunque no sea español, puede conseguirse otro amigo pero que no tenga ningún tipo de problemas con la policía ni con nada. Puede encontrar cualquier amigo, porque un amigo se encuentra en cualquier sitio. No tiene por qué estar en una banda para sentirse refugiado.

Si no están a gusto aquí ¿por qué se quedan? o ¿por qué les obligan a quedarse? No se van por sus padres, a lo mejor, no sé. Si no están a gusto aquí, yo creo que están con rabia y por eso yo creo que actuarán como actúan. Dicen: «yo me quedo aquí, me voy a portar mal».

Arturo

Mi nombre es Arturo, tengo 17 años y hace ocho que vivo en España. Mi familia tiene residencia en España y pronto tendré la doble nacionalidad: colombiano y español. Nací en Bogotá pero me crié en Pereira. Terminé tercero de ESO.

Nos teníamos que ir a vivir con otra gente

Mi padre tiene 42 años y mi madre... unos 33, por ahí. Cuando nací, viví con mis padres, una hermana de mi padre, su marido, y mi primo. Mis padres no estudiaron: por la pobreza y todo, no tenían con qué seguir pagando y se tenían que salir de estudiar. En Colombia mi padre se dedicaba a urbanizar lotes que luego vendía. Mi madre ha estado muy poco con nosotros, viajaba mucho y yo me quedaba con mi abuela.

Los amigos, la música, la diversión, la juventud que hay en mi país... es lo que más recuerdo yo. Y las navidades, claro, por que son muy diferentes de las de acá. Allá desde el 1 de diciembre hasta el 31 son fiestas todos los días. Es algo que no se puede perder uno. Eso es lo que más echo de menos yo. Y la comida, claro, la comida aún la extraño porque no soy fácil con la comida de aquí. Es muy diferente el desayuno de aquí al de allá. Un desayuno de allá es como un almuerzo: el tamal, el sancocho; un desayuno tienen que ser así. No como acá que es un Cola Cao, un sandwich... Cuando volví a Colombia, se habían ido una parte de mis amigos que vivían en mi barrio. El barrio mío se volvió una olla: el que entra allí lo tumban.

Cuando mi madre era muy joven, se vino a trabajar en Alemania. Nosotros vivíamos en Pereira y nos fuimos a Bogotá porque nos iban a secuestrar: “hay que salir del país”, me dijeron. Estuvimos tres meses y nos fuimos a Suiza, donde teníamos unos familiares, después fuimos a vivir a Italia, luego a Alemania y después ya llegamos a vivir aquí, por la lengua, por menos complicaciones y por hacer una nueva vida, más que todo. En otros países era otra lengua y teníamos que estudiar más, integrar-

nos a eso. En España teníamos a mis tíos: el hermano de mi padre, su mujer y dos primos.

Mis padres están separados desde hace cinco años, pero ambos viven en España. Yo vivo con mi madre, mi hermana, que tiene 15 años, y mi hermanito, que va a cumplir dos. Mi madre también se separó del padre de mi hermanito pero, de la rabia y todo eso... no me quiero enterar de quién es él ni nada.

Mi madre es la que nos ha mantenido siempre. Mi madre trabaja en una frutería; es encargada de la frutería. Y mi padre, ahora mismo no sé; antes trabajaba de pintor. En el verano estoy trabajando desde las 9 hasta las 5, de cartero, repartiendo publicidad. Y de socorrista, los fines de semana desde las 11 hasta las 9.

Cuando mis padres se separaron, yo estuve viviendo un año con mi padre. Después, mi padre se fue a Colombia dos años; me fui a vivir con mi madre y estaba ese otro tipo, que después de unos tres años se fue porque mi madre se sentía incómoda con él. Después vino mi padre otra vez con nosotros y luego de casi un año se fue nuevamente. Y ahora ya estamos solos.

Cada año nosotros nos íbamos a vivir a diferentes partes de Madrid, por las circunstancias: no había mucho dinero o problemas y cosas así. Entonces, nos teníamos que ir, a vivir con otra gente, conocidos. Hace tres años que vivimos en el mismo lugar.

No tengo nada. Ni de mi madre, ni de mi padre

Desde que llegué a España, el sufrimiento, el racismo y todo eso va cambiándole a uno la forma de ser. Hasta que llegó justo el momento en que se separaron mis padres. Esa es una de las cosas que más me cambió a mí en mi vida. Allí mi vida fue a pique.

De todo el recuerdo de mi vida, siento que mi familia no me da mucho apoyo. Como me ha fallado mucho, no me ha entregado apoyo ni mucho menos, no sé cómo decir qué es mi familia para mí. Desde la separación de mis padres, mi vida fue la mala vida, drogas, delincuencia y todo eso. Creían que yo era eso jugando, porque no admitían que el hijo estuviera en esa mala vida; no creían que un hijo puede estar en eso si siempre la vida de todos ellos ha sido recta. Entonces, no me ayudaban y se reían

de mí, no me daban apoyo ni mucho menos. Decían: «Este está jugando con nosotros», y yo estaba mal. Entonces, a mi familia no la veo yo como una... No tengo nada. Ni de mi madre, ni de mi padre.

Fue por eso que yo me sentía mal: parte de eso y parte los problemas de separación, que fue un bajón muy grande, una sensación muy extraña para mí; nunca había sentido eso, como si me hubiera abierto los ojos. Con la separación de mis padres me dio un bajón. Entonces cogí el vicio de fumar y decía: «esto es muy poquito, yo quiero algo más». Marihuana y después a la heroína, a la cocaína. Lo hace a uno olvidar de todo, de todos los problemas y lo pone a uno a pensar en otras cosas, lo deja como en otro mundo, te hace olvidar de los problemas que has tenido. Estuve dos años o tres. Como era muy caro, yo dije “hasta aquí llegó esto y punto”. Las cosas no pueden ser así: yo tirándome la vida y saber que tengo brazos, tengo ojos, escucho bien. Es que hay gente que sigue viviendo sin un brazo, sin ojos, sin nada. Y yo tirándome la vida así; no puede ser. Entonces salí adelante con eso.

Yo, solo. Cuando mis padres vieron que yo estaba mal, pero mal, me llevaron al psicólogo. Y a mí como no me gusta nada de eso, pues a mí me dio un interés como de saber mucho más de lo que ellos saben. Es decir como que maduré «biche». Me siento yo mucho más que los demás. Entonces, a mí, ni psicólogos ni nada, yo mismo me ayudé. Yo me salí de ese mal camino y de todo. Yo soy la persona que soy... y yo, por lo menos, a mis amigos los he sacado de las drogas y todo eso. Porque yo me siento como un psicólogo. Me gusta ayudar a mis amigos y puedo sacar a mis amigos porque yo sé cómo es eso. Pero siento que mi familia no me dio apoyo... fui yo solo quien salió de eso.

Mi madre, mi hermana y mi hermano, ahora mismo sí son mi apoyo. Mi madre y mi hermana somos como niños. Como mi madre es joven... nosotros hablamos entre nosotros y sabemos cómo expresarnos. Entre nosotros nos ayudamos. Todo compartimos.

De pequeño, uno lo que piensa es en jugar y jugar y nada más. No le das importancia a la vida, sólo quieres jugar y estar allí. Cuando vas creciendo, cada vez vas dándote cuenta de las cosas que hay en la vida y que lo más importante es tu familia.

Sólo por mi madre y mi hermana me voy a ir a Colombia a hacer esa escuela militar. Yo había dicho que a los 18 años me iba a ir a vivir a Co-

lombia. Aparte de todos los problemas, yo ya quería irme a Colombia. Yo quería estar en mi país. Entonces, como estuve unos tres meses en Colombia, tuve la oportunidad de entrar en esa escuela y yo acepté. Y a mí, como me gusta eso. Y encima mi madre me apoyó, fue la que más me apoyó en eso.

Después de tiempo, que conocí a la gente, ya no me gusta

En España, en seis colegios he estado. Es que si estás empadronado en tal sitio, si vives en un lugar tienes que ir al colegio de ese lugar. Yo lo vivía mal, mal, porque son nuevos compañeros, nuevos profesores, no sabe uno en qué parte está. Mal, uno lo vive mal. Me gustó más Las Rozas porque allí están más latinos. Nos relacionábamos bien, son buena gente. Mejor vida: me sentía como si estuviera en Colombia.

En Toledo sentí el racismo porque allí los únicos que estábamos éramos mi prima y yo y otra colombiana, pero con esa colombiana no andábamos porque era muy boleta, muy huacha... Eran todos racistas, eran fascistas éstos. Hay algunos que eran normales, que les gustaban los latinoamericanos y eso. Pero la mayoría de la gente era así, hasta los profesores. Me decían: «vete de aquí, latino de mierda, vete a tu país que tú no debes estar aquí, que este es mi país, este es mi territorio». Cosas así. También me cogieron siete chicos del instituto y me llevé una buena trilla allí, por ser de otro país, porque les dio la gana, me cogieron en el baño y yo distraído, haciendo mis necesidades, y allí me cogieron y me dieron. Y así, un año de sufrimiento, pero salí de Toledo. De hecho, he tenido muchas más experiencias de esas, de golpes y todo eso. Eso para mí es cosa de ley, ya es vida. ¿Yo? Echar cara, dar cara por lo mío. Si a mí me insultaban, yo tenía que estar allí. No puedo agachar la cabeza si me dicen algo, tengo que levantar la cabeza en todo.

Me dijeron al principio que España era hermoso, era encantador, que era lo más lindo del mundo, que esto era una belleza. Esto es el sueño de todo latinoamericano, me decían. Cuando llegué, mi impresión fue grande porque las calles son muy amplias, los edificios, todo eso, las casas, más que todo, los carros, las motos. A mí me sorprendió mucho. Yo dije, «esto es mucho país». España es bello pero, ya después de tiempo, que conocí a la gente, ya no me gusta. Uno estando aquí, viviendo aquí, no hace falta preguntar, los ves directamente, ya sabes cómo son...

Como nosotros llegamos a Suiza y eso es hermoso... yo prefiero vivir en Suiza o en Italia mil veces antes que en España. Porque las calles allá son... es que no puedes tirar un papel porque ya tienes una multa encima. La gente es tan entregada, todo el mundo es educadísimo. Es algo que es muy bello. Y la gente no es como aquí, porque España es hermoso, es divino, pero los españoles son... es que los españoles nunca me gustaron. Un español es bajito, peludo, fumador, amargado y, aparte de ello, racista y maleducado, porque son groseros los españoles, muy cerrados, no son abiertos como nosotros los latinos, que somos más alegres, más que salimos a una rumbita, a rumbear y todo eso. Los españoles no son así.

Me siento igual desde que llegué hasta ahora. Yo sigo igual, con lo mío, mis amigos y mis cosas. Nunca me ha gustado esto, porque no me gusta. Prefiero estar con lo mío, con mi familia, con mis cosas... Lo único que me gusta de España son los amigos que conocí acá, las relaciones tan grandes... porque entre latinos uno se da. Eso es lo único que uno tiene ahí.

Aquí todo latinoamericano tiene que sufrir algo. Es que el latinoamericano que no ha sufrido aquí es que se olvidó de su país, de su lengua, de su dignidad y de su personalidad. El latinoamericano que no pase eso aquí es porque perdió todo del país, todo lo que es de allí. Uno no puede dejarse lo que es uno. Uno no puede dejar las cosas que es uno, porque es que ser latinoamericano es algo que lo tiene uno en la sangre. Uno no puede cambiar de un día para otro y, además, en un país como es España... Eso es no tener personalidad uno mismo.

En Las Rozas tengo conocidos españoles que les encanta cómo somos nosotros. Nos dicen a nosotros que odian España y que quieren ser latinos. Por eso ellos se mantienen con nosotros y están con nosotros y son así. Hay muchos españoles que dicen eso y la mayoría que están allí están con nosotros porque no les gusta cómo tratan a los latinos, que porque sean de otro país los traten mal; tienen un punto de vista diferente. Entonces, quieren sentir cómo se sienten los latinos, cómo son los bailes, las comidas. Y se mantienen con nosotros. Hay muchos españoles, bastantes...es increíble.

A las chicas españolas les interesa mucho más lo latino, les gusta mucho más integrarse a los latinos porque son diferentes, son morenos y eso les gusta. A los hombres latinos les gustan mucho las españolas, por-

que a la mayoría de latinos les gustan sólo las rubias. Es que allá casi no se ven rubias. Pero a mí, no: las morenas, de toda la vida.

Echo de menos las costumbres, los sitios, los ríos

En la primaria, era yo un empollón, de esos que se mantenía estudia, estudia, estudia y era todo muy bien; todas las asignaturas me gustaban. Pero en la secundaria, ya fue allí, fue en Las Rozas... ya ví que con el estudio no era... porque yo ya sabía lo que tenía que saber; entonces ya no me fue gustando mucho el estudio. Yo decía siempre que por qué no me enseñan a mí un trabajo de niño, que se aprende mucho más rápido. ¿Entonces para qué quiero yo estudiar? Y allí fue cuando dije que los estudios a mí ya no me sirven para nada. En vez de enseñarme algo para trabajar, algo que gane buen dinero, así uno aprende mucho más.

Aquí en España el estudio es muy malo. Los mejores médicos y abogados que han salido, han sido de Latinoamérica. Eso es de toda la vida. Cuando llegué aquí, supuestamente por la edad y por cogerle el hilo, me bajaron un año. Y ese año, ¿qué estuve haciendo? Estuve de brazos cruzados porque eso era facilísimo. Yo lo vi de lo más fácil; aquí, primaria era lo más fácil que yo había visto. Yo estoy aquí muy atrasado. No es lo mismo que allá.

En la ESO he tenido dificultades con Lengua más que todo, porque la lengua es mucho más diferente la de allá que la de acá. Porque son pronunciaciones diferentes; las preguntas hay que leerlas diferentes. La lengua fue lo más duro que se me dio aquí. Y hasta ahora mismo se me ha dado mal la lengua. Yo ahora entiendo todo, pero Lengua es difícil aquí. Igualmente que la Matemática. La Matemática a mí me encantaba, pero ahora las matemáticas de secundaria son muy difíciles. Tenemos las clases de diversificación. Lo que pasa es que se mantienen días y días explicándole cómo es esto. Allí la mayoría de gente ha aprobado. Diversificación es muy fácil y aprendes mucho. He terminado tercero y me quedan seis suspendidas, pero como ya me voy...

Voy a Colombia a una escuela en la que te preparan para ser militar y aparte te preparan para hacer carreras. En tres años te enseñan como secundaria y bachiller y universidad. Y, cada vez que se va uno preparando, lo van subiendo de rango. Y de allí sales oficial y de allí, a partir de oficial, cuando usted está fuera, ya hecho y derecho... ya si uno quiere seguir estudiando... Yo lo que quiero es seguir más, porque yo quiero más rangos todavía: suboficial, oficial, teniente, capitán. Es que allí puedo hacer varias ca-

rreras. Yo quiero tener pecho de lata, como le dicen allá. Yo quiero tener mis estrellas... De mi padre parte eso, porque mi padre fue militar. Todo lo que me ha dicho él, eso es lo que más me llevó a mí, porque a mí me llenó todo eso.

Echo de menos las costumbres, los sitios, los ríos. Allá la hora de levantarse era a las siete de la mañana. A esa hora, ir a jugar «pul» y escuchar música vieja. Y ya por la tarde, cuando hace más calorcito, irnos al río, a los pantanos, yo qué sé, jugar al fútbol. En mi país es una juventud tan grande que lo que yo no hice aquí en España, lo hice todo allá. Es algo que me daban ganas de madrugar para salir a la calle. Aquí me da una pereza levantarme... es que los Metros... allá nada, es andar. Si usted se quiere ir a Casa de Campo o a Batán, todo es andando, en la bicicleta o con los patines. Le da a uno más ganas de hacer las cosas.

A los latinos, los parques porque los parques son más despejados, mucho más abierto, puede entrar mucha más gente. Es más... naturaleza, está uno más como en su país. Porque es naturaleza, de árboles. Por eso nos gusta más los parques. Mantenemos siempre en parques. En el parque, rumba... nosotros... siempre es bailar, «recochar», que es jugar entre nosotros, contar chistes, cuentos, cualquier cosa, jugar un partido. Yo qué sé, cosas así. A nosotros nos gusta hacer cosas así. Los campamentos de verano me parecen una tontería. Nosotros podemos hacerlo mejor que ellos. Nosotros nos podemos divertir mil veces mejor de lo que lo hacen en los campamentos.

Aquí uno se vuelve más maleducado, uno cambia de pensamiento, la delincuencia se duplica más de lo que es allá. Claro que he ganado mucho aquí: me ha servido mucho la experiencia porque yo fui el que salió adelante.

Somos capaces de enfrentarnos a lo que sea

En el instituto, el primer año hice algunos amigos españoles, porque aquí latinos no había casi. Sigo teniendo esas relaciones pero no tanto como antes. Pero aquí, por el problema que nosotros tuvimos muy grande, latinos contra españoles, ya se siente uno mal porque la gente va hablando mal de uno por las espaldas. Ya no es lo mismo que antes.

Cuando llegué aquí, que vine de Toledo y, como repetí, estudiaba con mi hermana y dije: «Aquí tengo que ganarme yo a la gente y voy a hacer algo grande». A los profesores yo les tiraba duro, les tiraba las

mesas. Entonces estaba uno que era subdirector, ese... A todo el mundo le caía mal; todos los compañeros lo odiaban. Y ya me llegó el día con él y él comenzó con que “En este instituto mando yo” y yo lo amenacé: «Si usted manda aquí, yo mando en la calle y yo sé que usted tiene un niño». Y eso se regó por todo el instituto y yo quedé aquí mucho más grande. Entonces ya conseguí lo mío y me gané la confianza de la directora, y ya era todo el instituto detrás de mí. Era el tiempo en que yo salía con todos ellos.

Pero a mi hermana la molestaban mucho las compañeras de ella. Al principio, cuando llegó mi hermana acá, consiguió muchos amigos, se hizo la más popular en el instituto, más popular que las mismas que llevaban aquí toda la vida. Porque mi hermana es muy abierta para todo el mundo. Mi hermana ve a alguien que la está mirando, «hola» y no sé qué. Mi hermana es muy abierta a todos. Entonces les fue dando envidia a las españolitas, se hizo mucho para ellas. A mi hermana la trataban mal y todo. El año pasado, un día estábamos en el patio, yo estaba sentado y mi hermana se vino conmigo. Entonces comenzaron a molestarla y diciéndole: “tú no deberías de estar aquí”, “tú eres una falsa”, que no sé qué. Mi hermana no aguantó y le dijo a una muchacha que era como la líder: «Dímelo a la cara» y empezaron a discutir. Gritaba más la muchacha esa para que se le vinieran las amigas y el patio se llenó; llegaron todos mis amigos. Mi hermana discutiendo con todas las niñas y yo sentado, riéndome de las cosas que decía. Hasta que ya llegó un momento que la otra le dijo a mi hermana algo de racismo: «Tú no deberías estar aquí, ¿por qué no estás mejor en tu país?» Y a mí eso me llegó, porque yo he detestado y allí mismo me levanté y amenacé a todo el mundo: «A todo el mundo que está aquí lo voy a ver muerto mañana». Dije: «Mañana mismo todo el mundo va a estar muerto en este instituto». Entonces me respondió: «Ah, con amenazas», que no sé qué... Entonces se me subió, le levanté la mano a la chica y se la metí. A mí no me pesa mucho la mano. Y al otro día llamé a una banda de Latin Poison que había allí en Batán, y ese día acabaron en el Metro, y salieron profesores y de todo. Eso fue en el Metro. Porque los españoles son muchos más que nosotros pero les da miedo atacar... ellos no son capaces de enfrentarlo uno a uno, a los golpes o lo que sea, no son capaces. Entonces ellos tienen que ser más...

Nosotros sí somos capaces de enfrentarnos a lo que sea. Como sabemos que vamos a perder, nosotros llamamos a muchos más. Entonces en el Metro se lió un problema muy grande, fue una golpiza increíble la

que yo le di a esa peladita y a otro chico. Y allí ya empezó todo el problema. Los que eran mis amigos, ya no eran nada. Y a mí los profesores me dijeron que me fuera de este instituto. Y yo dije: «Yo estoy en el instituto y si yo pago el instituto es porque estudio allí. Yo no me tengo que ir ni mucho menos por esos españolitos que ni me van ni me vienen. ¿Y ahora quién es el atrevido que me diga algo?». Al otro día llegué al instituto, común y corriente, y me expulsaron tres días; a mi hermana también y a otra amiga, que es la que mantenía con los Poison. Eso fue el año pasado.

Las cosas mejoraron pero en la clase uno tiene que estar con ellos. Por lo menos yo, exigí que se pusieran nuevas leyes en este instituto: que no pueden mirar mal a la gente, que no puedan pegar, ni jugando ni nada, que no se pueden tirar, nada, ni de racismo ni nada. En este instituto no pueden mirarnos mal ni hacer nada.

No tienen miedo porque saben que están unidos

Hay latinos que vienen de una pobreza muy grande y llegan aquí y no saben cómo estar ni nada. Entonces esas bandas son como una familia para ellos. Al meterse, tienen dinero, ropa, qué comer, tienen de todo. Y hay otros que viven con sus primos o bien con sus padres, pero sus padres trabajan desde las 5 de la mañana hasta las 12 de la noche, y no los ven. Entonces ellos no saben qué, tienen que sobrevivir con algo, tener una familia que los apoye. Por eso se forman esas bandas. Los que tenemos familia, comida, ropa y todo, no estamos en las bandas porque ¿para qué nos vamos a hacer matar?

Eso nació en una cárcel de Puerto Rico y una en el Bronx. Los Latin Kings fue la primera que se formó en el mundo y querían ser la banda más grande, mundial, por eso es que se llaman Los Reyes. Hasta que en Puerto Rico, en la cárcel, se formó una banda que fueron los Ñetas y fueron la competencia más grande que tuvieron los Latin Kings. Y de allí se formó todo, la revolución más grande. Como los Latin Kings no pudieron, porque ellos quieren ser los número uno, por eso los Latin Kings pelean y matan a quien sea. A las bandas pequeñas les dicen: «o se meten a mi grupo, o ya saben lo que tienen». Y en el 99 quisieron hacer las paces en Barcelona. El rey Latin King y el Ñeta. Hasta que un Ñeta la embarró y mató a un Latin King, que supuestamente era un colombiano normal, que estudiaba y no era nada. Entonces allí se formó otra vez y hasta ahora.

Ahora mismo las bandas están tranquilas porque van a hacer una... entre Ñetas y Latin Kings. Por eso ahora están tranquilos. No he visto ninguna noticia de que han matado. Ahora se camuflan por la policía; ahí mismo los cogen y “venga pa’cá. Papeles. ¿Es Latin King o algo?”. Uno tiene las de perder porque ¿qué va a hacer uno con la policía? Ahora mismo, como voy yo, me pueden coger y decirme que soy Latin King directamente.

Siempre me gustó vestir así, desde pequeñito me han vestido ancho, y sigo vistiendo ancho, y además me gusta el Rap, el Hip Hop y el Reggaeton. Es que en Colombia el que se viste ancho es porque le gusta el Rap. Visto así me pueden decir que soy de cualquier banda, lleva muchos problemas de discriminación, que uno va por este andén y viene un grupito y allí mismo se pasan de acera. Porque les da miedo cuando llevas gorras o pañuelos o vestimenta así. A mí me gusta ir de ancho porque es mi forma de vestir. No porque pase eso me voy a vestir de otra forma. A mí me da igual que se pasen de acera. El problema es de ellos; yo no les voy a hacer nada. Si a mí alguien me viene a buscar problemas, yo le voy a dar problemas. Pero si me viene alguien de buenas, yo no le voy a hacer nada ni mucho menos. Nosotros por lo menos, somos tranquilos. El latino que es responsable, que ha estado en la mala vida y ahora está muy bien, sabe que entre nosotros vamos a ser iguales. Nosotros somos muy buenas personas y somos latinos muy tranquilos. Pero si nos vienen a buscar problemas, como tenemos experiencia en todo eso, hasta podemos ser peores.

Las bandas, los Latin Kings y Ñetas, son tranquilos. Tengo amigos en las bandas, chicos y chicas. No tienen miedo porque saben que están unidos. Son una banda organizada como una familia. Pero, como ya pasó el tiempo, siguieron creciendo mucho. Se crecieron mucho los humos y quieren vivir mejor, ahora roban y todo eso. Y como hay otra banda que no quiere que hagan eso, se dan y se matan entre ellos. Respeto les tengo, pero nunca me ha gustado.

No se puede hacer nada para cambiar la imagen que los españoles tienen de los latinos. En cualquier momento puede saltar: “Se cogió una lancha con no sé cuántos kilos de cocaína que venía de Colombia”; allí se tiró todo otra vez. O cualquier chulito que se vuelva... O “un dominicano mató a no sé quién«. No se puede; es que no se puede.

Y la policía aquí dice que va a acabar con las bandas. Y las bandas nunca se van a terminar. Es que yo, ahora mismo, puedo hacer una banda. Cualquier niño puede hacer la banda más grande que uno haya visto. Es algo que no se va a terminar. Porque un Latin King lo lleva en la sangre. Un Latin King nació Latin King y muere Latin King. Los hijos de él van a ser Latin King. Nunca se va a terminar eso. De tantos años que llevan, ¿lo van a terminar ahora? Nunca, nunca se va a terminar eso.

ANEXOS

ANEXO 1. APORTACIONES, SUGERENCIAS Y PROPUESTAS RECOGIDAS EN LA JORNADA: FACTORES QUE INCIDEN EN LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES LATINOAMERICANOS EN ESPAÑA.

MADRID, 27 DE OCTUBRE DE 2006⁵⁶

Redactamos y presentamos a continuación un texto que recoge y reúne las aportaciones, sugerencias, propuestas y aclaraciones que adolescentes, madres y padres, policías, agentes de Policía tutores, mediadores y mediadoras, directores de centro, profesorado, educadores y educadoras sociales, expresaron a lo largo de la Jornada, en las Mesas Redondas, Debates, propuestas escritas, etc.

¿Tienen los jóvenes inmigrantes latinoamericanos más dificultades y obstáculos para su socialización que los otros jóvenes de origen extranjero o nacional?

Agentes de policía tutores

Desde el punto de vista del Jefe de la Policía de Menores, que desde el 2002, en los municipios, atienden a todos los menores en situaciones de: absentismo, violencia, acoso, consumos o abandono, tomando contacto con sus padres y/o derivándolos a asuntos sociales, a lo largo de la Jornada, han manifestado que en la información que controlan no hay datos que nos permitan extrapolar que sea significativo el número de jóvenes latinoamericanos que presentan comportamientos delictivos o conflictivos.

Es un error pensar que hay una relación directa entre banda latina y banda violenta. No todos los jóvenes latinos participan en las bandas, su número es muy escaso, no significativo. Un grupo de jóvenes latinos paseando por el barrio o reunido en un parque no es sinónimo de banda, y menos aún de banda violenta. Aunque sí se observa que su cultura es dada a buscar identificación y apoyo en pandillas y grupos y pasan mu-

⁵⁶ Elaborado por Alicia Vallejo Salinas.

chas horas en la calle, al aire libre, juntos. Algo comprensible en la adolescencia y en chicas y chicos que vienen de países donde el clima favorece una convivencia en la calle, en las plazas, como ocurre en España en muchas zonas. Podemos hablar, por lo tanto de “pandillerismo” latino, pero no de bandas al estilo norteamericano, colombiano o boliviano. Pero, de esas pandillas, en las que sus miembros se comunican, identifican y apoyan, algunas veces pueden surgir situaciones de enfrentamiento de unas con otras.

“Existen bandas latinas, se considera que, actualmente en nuestro país, alrededor de 2.000 jóvenes han tenido algún tipo de vinculación con ellas, pero los miembros activos no superan los 150-170 jóvenes, número, por lo tanto, de poca significación. No están probadas las técnicas que utilizan para captar jóvenes, actúan con gran cautela, manteniendo sus reglas y ritos dentro del grupo, es difícil obtener información porque no quieren chivatos y forman parte de las mismas un mínimo porcentaje de españoles y españolas. Se sabe que pueden sufrir presiones y situaciones de vejación en algunos ritos de iniciación, como castigo por infringir el compromiso de secreto, etc.. Pueden en algunos casos ocurrir situaciones de acoso, y desde la Policía queremos aprovechar esta Jornada para hacer un llamamiento a los jóvenes, familias y profesorado para que, juntos, fomentemos el hábito de denunciar cuando sepamos que una adolescente, un adolescente, un/a joven sea amenazado, sin temer a las represalias y sabiendo que la policía está para proteger a los jóvenes”.

“Son más notorios y peligrosos los jóvenes neonazis, los skin, grupos de ultraderecha, contabilizan más de 2000 jóvenes activos, involucrados en diferentes delitos y en actos violentos. Desde esa realidad, se puede considerar a los jóvenes inmigrantes latinoamericanos, como al resto de los jóvenes inmigrantes, sujetos pasivos y posibles candidatos a víctimas de la violencia xenófoba”.

Desde el punto de vista de los agentes-tutores se considera que es necesario poner más atención en facilitar medidas de prevención, y tiene que darse un tratamiento muy individualizado, muy personalizado en los casos de menores con problemas relacionados con la justicia. “En los municipios se necesitan equipos de trabajo en los que se busquen soluciones con enfoques pluridimensionales, se mejoren los protocolos para casos graves y se pongan más medios para hacer el seguimiento de los casos, y especialmente, para la prevención. Faltan estudios interdisciplinarios y proyectos asociados para encontrar juntos actuación-

nes innovadoras más eficaces en la protección del menor y en la atención y prevención.”

A pesar de todo, la tendencia actual, propiciada por las noticias sensacionalistas, está llevando a un aumento de la xenofobia y hay que estar alerta al surgimiento de un prejuicio que pudiera desarrollar la etiqueta social negativa del “inmigrante”.

“El mundo que estamos ofreciendo a nuestros menores, plantea uno de los agentes tutores presente en los debates, no integra debidamente, no canalizamos el impulso de los jóvenes a disfrutar del grupo, no les atraemos hacia lo cultural, no tenemos firmeza y damos a entender que el delito no se paga. Permitimos que nuestros adolescentes pasen más de seis horas diarias solos, y nos extrañamos si buscan en las bandas arropo. Sin embargo, desde los datos que contrastamos los policías tenemos que decir que las bandas, entendidas como Latin King, Ñetas, están disminuyendo. Desde Cataluña se nos ofrece una nueva alternativa, un nuevo camino a estudiar, la legalización... o las posibilidades de, desde la municipalidad, ofrecer a los jóvenes unas posibilidades de asociacionismo autogestionado.

En sociedades pluralistas y multiculturales se diversifican los agentes de socialización y en el proceso de socialización, la familia y la escuela, no son las únicas que podrían propiciar una cohesión social indispensable que asegure la adaptación de los individuos en los diferentes grupos y contextos con equidad y respeto. Entre la gran sociedad y la persona individual existen numerosas influencias de grupos pequeños y de grupos muy poderosos actuando como agentes socializadores e influyendo en la construcción de la identidad personal.

“Aquí faltan escuelas que funcionen como comunidades de aprendizaje, y planes para hacer confluir diferentes estancias municipales, mediación vecinal, mediación familiar, mediación intercultural, mediación escolar, agentes-tutores... para una población machacada, tratada como mercancía de trabajo, con jornadas laborales que obligan a salir de casa a las 7 de la mañana y no volver hasta las 9 de la noche, no se puede hablar de abandono de la prole, pero los niños pasan demasiadas horas solos, y un alto porcentaje de los adolescentes latinoamericanos más de seis horas. Tenemos que crear espacios alternativos, estamos sufriendo fenómenos globales y sufrimos una fuerte influencia de la cultura americana. El modelo pandillero americano se extrapola a nuestra sociedad, y

no son las bandas latinoamericanas de nuestro país ni parecidas a las de EEUU, hay diferencias sustanciales, aunque tendemos a copiar la imagen. Una determinante, por ejemplo, es que no existe ningún tipo de relación entre las bandas latinoamericanas que se crean en España con los traficantes de drogas. Hay en nuestro país más influencia estética, de imagen, de consumismo, que genera modas y “tribus” urbanas más tipificadas por la forma de vestir que por la ideología compartida.”

El estudio pone de manifiesto que hay una presencia importante de las bandas en la vida cotidiana de un sector de jóvenes. Que esas bandas cobran un papel importante en el imaginario de jóvenes y adolescentes, en la construcción de las imágenes sociales de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos. Los jóvenes inmigrantes acuden a ellas porque su vida cotidiana no es gratificante, y sus relaciones personales y sociales no son satisfactorias: tienen dificultades escolares, buscan protección en la banda, buscan “semejantes” porque se sienten rechazados e impotentes ante las injusticias que diariamente perciben. Hay mucho de supervivencia, de deseo de cambiar la sociedad, de pensar que o lo hacemos juntos o a solas no tenemos salida. ¿Ofrece la banda unas posibilidades de tener acceso a unas vivencias imprescindibles para el equilibrio de una persona (no sentirse solo, sentirse reconocido, ser miembro activo del grupo, etc.), y es la banda un referente simbólico que satisface las necesidades de identificación, socialización y protección?

Sin lugar a dudas, sí. Todos y todas durante la adolescencia, tanto en las culturas latinoamericanas como en la española, hemos considerado una superación personal, y un tesoro contar con una pandilla, un grupo de amigas y amigos ... ¿Son las bandas siempre peligrosas? No.

“Jóvenes que caminan en grupo, vestidos con diversos estilos, con “esas pintas” , han sido siempre considerados por la “sociedad” elementos “extraños” y han despertado las defensas , los temores, el rechazo. En sociedades envejecidas, la minoría juvenil tiene mayores dificultades de ser comprendida, y fácilmente se pueden tomar situaciones socialmente positivas desde su punto de vista, como “antisociales”.

“Estamos necesitando programas y campañas de sensibilización social que favorezcan una imagen positiva de la infancia, la adolescencia y la juventud. Es insuficiente la oferta de ocio y tiempo libre, de centros culturales de barrio, y los presupuestos necesarios para que las ofertas culturales que ofrecen sean del interés de los jóvenes. ”

“Es necesario que seamos conscientes de que las bandas de jóvenes más peligrosas no son las formadas por extranjeros. El crecimiento de las bandas neonazis y de sus actividades va en aumento. “

“Es necesario ser conscientes de que ciertos medios de comunicación favorecen los prejuicios de la sociedad española, la xenofobia y el racismo y que muchos inmigrantes, latinoamericanos y de distintas partes del mundo, sufren experiencias de racismo y discriminación diariamente.

No pensemos que somos y estamos en el mejor de los mundos posibles, y tomemos medidas correctivas serias contra racistas y xenófobos, de manera que quede claro que no vivimos en una sociedad donde los más débiles siempre son los más desprotegidos, y los que terminan siendo candidatos a ser considerados “los delincuentes”.

Mediadores sociales, vecinales, interculturales, escolares

En el debate las aportaciones desde la mediación han llamado la atención acerca del peso que tiene la pobreza en las dificultades para cohesionar a los jóvenes españoles y extranjeros, y en el peso que la violencia tiene en la socialización de unos y otros.

“En comunidades vecinales compuestas por grupos de vecinos de múltiple origen nacional, social, cultural, en las que vives junto a vecinos desconocidos, muy diferentes a ti, que despiertan desconfianza y temor, competidores ante los pocos apoyos sociales ofrecidos por la municipalidad y otras instituciones: adultos y adultas con pésimas condiciones laborales, y difícil inclusión social, viven junto a sus hijos situaciones de inseguridad e inestabilidad social impuestas por una falta de condiciones económicas que faciliten la integración en este mercado consumista”.

La violencia es un tema social o cultural que no sólo se da en los sectores populares, o entre los inmigrantes. Estamos viviendo unas relaciones muy tensas en el mundo familiar, familias españolas y familias extranjeras. La violencia nace cuando no hay afecto, cuando no se crea en los niños la empatía con los demás. En el colegio, desde infantil y a lo largo de la primaria y la secundaria hay que planificar la educación emocional y social. Hay que tomarse en serio la conciliación de la vida familiar y laboral, no a costa de aumentar las jornadas escolares y el tiempo en que las niñas y niños pasan alejados de su familia y es necesario fomentar el amaman-

tamiento, la acogida de la madre al hijo, los vínculos de apego entre padres-hijos. Hay que tomarse en serio la conciliación de la vida familiar y laboral y establecer leyes laborales, no camuflar la falta de resolución del problema aumentando los horarios escolares. La violencia social es grave. Hoy tenemos niños maltratados, abusados, por los adultos que están a cargo de esos niños cuando su responsabilidad es protegerlos, o por adultos deseosos de nuevos vértigos y experiencias sexuales. Tenemos como consecuencia un niño en la calle, experimentando con la droga y el alcohol, prostitución infanto-juvenil, con conatos de acoso escolar más o menos virulentos, y un alto grado de absentismo y fracaso escolar. Y, por supuesto las pandillas... grupos acogedores que en muchas ocasiones son el único apoyo para muchos de ellos. La socialización de nuestros jóvenes está sujeta a demasiadas influencias antisociales.

La Convención sobre los Derechos del Niño considera que «el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento» (Preámbulo). El Art. 37.c. del mencionado cuerpo retoma la cuestión exigiendo que al niño que debe ser privado de libertad se lo trate «...de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad». Se habla de rehabilitar, de reinsertar al sistema escolar, para reeducarle, pero eso no ocurre. Hay pocos centros donde ofrecerles una oportunidad distinta de vida, no hay programas educativos que se adapten a la problemática diagnosticada, no hay presupuestos para que pueda ofrecerse un apoyo educativo que, teóricamente, se puede planificar, desarrollar y producir cambios significativos y positivos en el desarrollo personal y social de la niña, niño, adolescente o joven.

Los mediadores sociales interculturales presentes en las Jornadas manifiestan que no se puede estigmatizar a los jóvenes latinos, ni a ningún joven inmigrante extranjero. Están sujetos a unas dificultades de las que no están exentos jóvenes que sufren la pobreza y la desigualdad, en situaciones de riesgo, y, en general, los programas de prevención y acompañamiento son insuficientes y en la atención, desde las instituciones municipales, escolares, judiciales, a los jóvenes se puede hablar de una falta de coordinación entre los distintos dispositivos. La insuficiencia, inestabilidad y discontinuidad de los medios afecta por igual a la socialización de todos, españoles o extranjeros.

La sociedad española, actualmente, se guía por valores individualistas, falta una conciencia cooperativa y solidaria, y no hay apoyos sufi-

cientes para que una sociedad multicultural devenga en una cultura intercultural que facilite la cohesión social. Reclamamos a la escuela que haga lo que es misión de todos. El claustro de profesores necesita apoyo para generar proyectos interculturales, en la resolución y gestión de conflictos de convivencia, para intervenir atendiendo a necesidades educativas específicas. Todos los recursos municipales tienen que confluír, hay que interrelacionar todos los recursos del distrito. La socialización de infancia, adolescencia y juventud, española o extranjera es una responsabilidad de todos y todas, no solo de la escuela.

Los centros educativos demandan ayuda a los servicios sociales y muestran un miedo legítimo ante la llegada de una población inmigrante cada vez más mayoritaria. Un miedo legítimo si tenemos en cuenta que no se dan condiciones para asegurar una acogida y una atención específica. Demandan atención y apoyo a las familias que acuden al centro y ayuda para dar una acogida y apoyo al niño/a en concreto. Tenemos que revisar los proyectos educativos de centro y ajustarlos a las nuevas realidades. Tenemos ante nosotros el reto de trabajar, escuela y servicios sociales estrechamente coordinados para generar interacciones entre comunidades y crear una sociedad que acepte la diversidad y aprenda a comunicarse con fluidez, respetando los derechos y deberes individuales y de los diferentes grupos.

La responsabilidad no es solo de la escuela y en el marco de la escuela pública no se van a solucionar los problemas tendiendo a poner remiendos y delegando el tratamiento específico a las necesidades que presenta el alumnado inmigrante con programas escasos, delegando en organizaciones no gubernamentales y ofreciendo una escasa financiación para asegurar una contratación de profesionales especializados, no facilitando una acción coordinada entre los diferentes agentes e instituciones que atienden a los menores. Mientras en los municipios no haya una política efectiva de Familia, Infancia, Adolescencia, Juventud, Inmigración, y sigamos con pequeños programas que se inician y se terminan por falta de financiación o se consideran rentables si han llegado a un alto número de usuarios, desconociendo que cualquier tratamiento que pretende mejorar las condiciones de vida de los individuos, hacer acompañamiento o tratamiento individualizado, reclaman ratios muy bajas de usuario/profesional, mientras no animemos al asociacionismo, y posibilitemos centros de espacio de juego y ocio no sujetos al consumismo y a la cultura-basura, será difícil la integración y socialización de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos y de todos aquellos otros

seres humanos con quienes comparten la casualidad de tener la misma edad.

Desde diferentes instancias, a lo largo de la Jornada, se han planteado en distintos momentos, alternativas y propuestas que animan a una mejora de las medidas de socialización que están ofreciendo los municipios a la infancia, adolescencia y juventud, y se solicitan ampliar los apoyos familiares:

- Tomar medidas correctivas contra racistas y los que cometen delitos.
- Equipos multiprofesionales permanentes y programas oficiales municipales que faciliten el tratamiento y acompañamiento individualizado de las chicas y chicos con problemas evitando considerarles un expediente y despojándoles de su derecho a ser ayudado para desarrollarse de forma plena, íntegra, armónica, como cualquier otro niño/a, adolescente y joven que no fracasa en la escuela, o que no sucumbe a los riesgos.
- Aumento del número de puntos de encuentro familiar que salgan al paso de las necesidades educativas reales de la vida en familia, teniendo en cuenta la pluralidad de modelos de funcionamiento familiar, y la necesidad de buscar nuevas estrategias y programas de apoyo.
- Facilitar programas de formación e información educativa familiar que permitan buscar la mejor manera de cumplir con la responsabilidad común de educar: Escuelas de Madres y Padres, Centros de apoyo familiar a la educación infantil, Ludotecas, Bebetecas con programas paralelos infantil-parentales.
- Llevar a cabo actividades en barrios y escuelas, entre extranjeros y nacionales, facilitando programas con una financiación realista para animar la vida cultural de los barrios y apoyar y asumir que el papel integrador y compensador no es solo una responsabilidad de la escuela.
- Aumento de los presupuestos y garantía de continuidad de los programas interculturales, de mediación y de acompañamiento a jóvenes.

Familias

Tendencias, ideas, opiniones y prejuicios bombardean nuestras conciencias. En la historia de la humanidad, la familia, ha venido siendo el agente socializador por excelencia, y es su derecho influir en sus hijos desde su propia concepción del mundo y de la vida. Pero, la irrupción de otras agencias socializadoras cada vez es mayor. Cobra más importancia e influencia que la familia, el sistema educacional, los grupos de amigos, el tejido social del barrio, las multinacionales y el consumismo, los medios masivos de comunicación.

En la sociedad española actual la escuela reivindica a la familia que no delegue, la familia eligiendo escuela considera que elige influencias educativas, proyecto educativo, valores, y que selecciona los amigos con los que su hijo va a juntarse. Crean un numeroso grupo de familias que pueden controlar, supuestamente, el acceso a la televisión, Internet, etc. "Puedes no dejar que en casa se encienda el televisor, o el ordenador, pero están los cibercafés...". Se considera fuerte la familia porque socializa de acuerdo a su propio estilo de vida.

Surgen diferencias entre las familias extranjeras y las españolas, especialmente en la manera de entender la igualdad de género. En los últimos veinte años se ha ido producido un cambio en la manera de concebir las relaciones familiares. La edad en la que se celebran matrimonios o se decide tener el primer hijo es tardía. Las opciones son mayores: disminuyen las parejas que deciden unirse en matrimonio, hay matrimonios entre personas del mismo sexo, aumentan los hogares monoparentales, aumenta el número de divorcios y el de familias reconstituidas por personas que antes formaron parte de otras unidades familiares, disminuye el número de nacimientos, proliferan diferentes modalidades de pareja y de familia, etc. En el caso de los hogares latinoamericanos, en un alto porcentaje estamos hablando de hogares monoparentales, de familias reconstituidas, de parejas de hecho, y en casi todos los casos son las mujeres las proveedoras, las que sostienen económicamente el hogar.

El estudio pone de manifiesto, así mismo, que hay diferencias según género en la socialización y facilidad o dificultad de integración. Y es también la manera de entender la igualdad de género un reto para la integración de chicas y chicos que proceden, en general, de familias y de países en los que se camina más lentamente hacia la igualdad de oportunidades hombre-mujer, y hacia unas relaciones familiares más si-

métricas. La violencia de género y el machismo, en nuestro país, no es un buen ejemplo, sin embargo, en la de expresión oral, creencias y opiniones extendidas, la mujer ha ido ganando terreno y consiguiendo un auto-respeto mayor hacia sí misma y hacia la conciencia de ser considerada como un ser humano completo y con los mismos derechos que el varón. Tal vez, las diferencias culturales en la asignación de roles y en las expectativas respecto a lo que se espera de una niña, una adolescente, una chica, también están incidiendo en que grupos de escolares con menos separación en la primaria, cuando comienzan a mantener más relaciones entre iguales, y a ser más dueños de la organización de su tiempo libre, sean los agrupamientos más homogéneos, y la separación entre españoles e hijos de inmigrantes más radical

Desde el punto de vista de la familia, en la mesa redonda constituida por cinco madres y un padre: peruana, colombiana, ecuatoriana, dominicana, argentino, hemos podido mirar desde otro enfoque los factores que están incidiendo en la socialización de los jóvenes latinoamericanos.

Es muy grande la preocupación de la familia latinoamericana por cómo va a desenvolverse la adaptación de sus hijos a su nueva vida. Generalmente la primera en llegar es la madre, que trabaja y sigue siendo la que mantiene a la familia en el país de origen. Han vivido separados durante un periodo de la vida, en muchos casos fundamental para los hijos, su infancia, hasta conseguir el reagrupamiento familiar cuando ya los pequeños han crecido y se han convertido en adolescentes. “Les haces venir, porque les necesitas, les echas de menos, pero ellos han crecido allí, han establecido vínculos con tu madre, con tu hermana, tienen que dejar a sus amigos, a su gente, su escuela ... ¿se adaptarán a esta realidad?”

Se trata de una situación muy dura que afecta a la madre y al hijo. Dejó a los hijos con familiares femeninos cuando los recupera son adolescentes desconocidos, entre ellos no hay lazos de cariño, de autoridad, de respeto. El adolescente muestra su rebeldía y se opone a la autoridad que le hizo dar un cambio no querido, y culpabiliza a la madre repitiendo “me quiero regresar”. Y descubre que la vulnerabilidad de su madre le facilita el acceso al consumo. La madre deja de ser madre para ser un “banco” que proporciona deportivas de marca, bienes de consumo que fortalecen la imagen del joven.

“Hemos emprendido un viaje para mejorar. Para mejorar nuestras condiciones de vida familiar, para que nuestros hijos tengan un futuro mejor,

para mejorar nuestros ingresos. Nos esforzamos, trabajamos mucho para darles un futuro, para que ellos, con nuestro sacrificio, progresen. Pensamos que ellos serán de aquí. Aunque siempre habrá una mezcla y parte de sí será de acá y de allá, se producirán dentro de ellos mezclas de sentimientos, mezclas de formas de pensar, mejorarán, progresarán, su vida será mejor que la que tuvimos que vivir sus padres.”

“Queremos que tengan éxito, tratamos de apoyarles, y les ofrecemos consejos: que respeten las normas, que sean disciplinados, que entiendan que acá hay otras costumbres. Ellos nos dicen que estamos muy equivocados, que efectivamente aquí todo es diferente y los consejos que les damos, no sirven: Aquí los profesores no tienen autoridad, los alumnos tienen mucha indisciplina. Nosotros decimos que mejora la sociedad por medio de la educación y allá un profesor es más que los padres, es como un dios. Aquí todo es muy diferente ... La escuela no logra ganarse el respeto de nuestros hijos, y nuestros hijos no alcanzan el nivel académico que aquí piden.”

“Es doloroso comprobar que con nuestra buena voluntad estamos haciendo chicos no adaptados, provocado por los padres que seguimos viviendo en nuestro mundo. Esta es su sociedad, la de nuestros hijos, uno no es de donde nace, sino de dónde se hace. Les animamos a que demuestren su valía, como personas, que tenemos mucho que dar, un trato de personas.”

“Vivimos pensando que hay un nuevo futuro, un mundo para nuestros hijos, un mejor nivel profesional, nosotros no podemos desarrollar nuestras profesiones, pero ellos podrán, pero su vida aquí no es fácil, allí la escuela es nacionalista, aquí hay muchas culturas, muchas formas de pensar, no están preparados para vivir con tantos. Necesitan aclararse, saber de su cultura y de la cultura de los otros, que le enseñen y ayuden a socializarse, a ser amigos, a comprender culturas varias. Y, creo, que también aquí tendrían que aprender a inculcar respeto a los mayores, a los profesores, los jóvenes no respetan”.

La integración requiere de una disponibilidad económica. Los compañeros y compañeras tienen acceso a un modo de vestir, unos aparatos de música e informáticos, unas posibilidades de ocio siempre pagado. La familia vive una situación económica precaria, en algunos casos sin permiso de trabajo ¿Merece la pena haber dado el salto? Aquí la educación es gratuita, pero el mercado de trabajo no está abierto ni para el padre, ni para la madre ¿lo está para el hijo y la hija?

En muchos casos esta situación conduce a un distanciamiento de padres-hijos, el hijo tiende a estar más con los amigos, a introducirse en el barrio, las nuevas formas de vida le crean contradicción y oposición con los progenitores.

Para las madres latinoamericanas resulta muy difícil, cuesta entender la falta de respeto al profesor, y cuesta entender que aun en el caso de hacer un esfuerzo ímprobo y conseguir una promoción académica no consigan el resultado que esperaban, y en pocos casos los chicos y chicas que han crecido aquí han conseguido un estatus profesional como el que sus padres esperaban para ellos. El hecho de tener estudios ya no supone una garantía de cambio en la situación social y económica. Ello supone una fuerte desmotivación para que el joven se comprometa seriamente con sus estudios.

Nos cuenta una madre dominicana que tiene tres hijos y vive aquí desde 1993, que ha tenido la satisfacción de ver crecer a sus dos hijas con una adaptación positiva, su hijo ha tenido más problemas. Resulta más sencillo a las mujeres adaptarse que a los varones. Después de conseguir que los tres hicieran selectividad no han podido hacer estudios universitarios y solo han podido seguir estudios técnicos.

La precariedad económica de las familias latinoamericanas hace que, llegado un momento, la familia anteponga el trabajo del joven a sus posibilidades de seguir con sus estudios. Ella es miembro de una Asociación de Apoyo a Madres dominicanas, y sabe que después de largas jornadas, de escasos sueldos, de problemas de vivienda inestable, de un gran sacrificio para apoyarles en el estudio, a sabiendas de que las condiciones ambientales de la vivienda no facilitan la concentración, llegado un momento tienen que pedirles que abandonen la formación y se pongan a trabajar para ayudar a pagar otro piso y dejar los pisos compartidos. “Es un error, un error enorme , pero ¿qué hacer? No contamos con apoyo económico, con becas de estudios para que no se vean obligados a trabajar tan pronto cuando quieren hacer estudios técnicos superiores. ¿Dónde están esos recursos que necesitamos?”

Refuerza esta idea un padre argentino que lleva muchos años en Salamanca, y denuncia que en muchos casos abandonan el colegio y los estudios para trabajar, un trabajo precario, miserable, por 10 euros por cuatro horas. Padres endeudados, sujetos a un mercado laboral que les condena al servicio doméstico, a la construcción, con sueldos miserables,

permiten, sin ver las consecuencias, que comiencen sus hijos en un trabajo que les encerrará en un salario miserable y habrán perdido la oportunidad de reingresar en los estudios. Puede ocurrir, y ocurre, que cinco o seis años más tarde la situación del hijo sea insostenible y termine agravándose tentado por actividades de tipo delictivo: “La sociedad española tiene que abrirse, la solidaridad tiene que crecer, todos tenemos que tener oportunidades de vida en cualquier parte del mundo”.

La escuela tiene que ser consciente de que su papel no es el de ser una institución “expulsora”, –dice una madre y psicóloga perteneciente a una ONG– que los problemas no se solucionan con expulsiones. “La escuela tiene que ayudar al alumno/a para que no deserte. No puede ser una institución masificada, tiene que contemplar la diversidad de circunstancias que están viviendo los alumnos inmigrantes. Es distinto en el caso de los que son segunda o tercera generación, han nacido aquí y sus padres están establecidos. Hay argentinos y uruguayos muy adaptados, con hijos con excelentes expedientes académicos. Es muy distinto el caso de aquellas familias y estudiantes que vienen de zonas rurales y se encuentran aquí en una ciudad, por primera vez, en un país distinto. Es diferente el caso de los que inmigran junto a sus padres, los que nacen aquí o aquellos que llegan por reagrupación familiar”.

Las niñas y niños que nacen en España, son españoles. En el proceso de socialización de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos, y de las niñas y niños españoles nacidos de madres y padres inmigrantes latinoamericanos, juega un papel fundamental las posibilidades o dificultades para acceder a la educación infantil. El número de Escuelas Infantiles, Casas de Niños, Centros de Atención a la Infancia, etc. de la red pública son insuficientes. Los criterios de admisión entre un colectivo sin papeles y con una legalización poco clara dificultan y obstaculizan, en muchos casos, el derecho a la educación desde el nacimiento de estas niñas y niños españoles, con doble nacionalidad.

Son numerosos los hogares monoparentales y las madres soportan largas jornadas laborales y tienen que emplear mucho tiempo para llegar a su trabajo. Hay un temor y un pudor para hablar con la franqueza que solicitan las educadoras de esta etapa. Esa forma de expresión intimida a la madre, y temerosa de su complejo de no tener los papeles en regla, no ser adecuada, poder ser mal interpretada ... da rodeos y respuestas dubitativas a las preguntas directas de la profesional. Hay que dejar muchas veces a los hijos a sabiendas de que tienen fiebre. Es difícil cumplir

horarios, llegar a tiempo a buscarlo. La Escuela Infantil supe a una familia extensa que vive a miles de kilómetros. Cuesta adaptarse y cuando se consigue hay que volver a cambiar de centro para pasar a un aula adscrita a un Centro de Primaria y las normas y organización es diferente. Poco a poco, la madre, y el padre si está presente, van descubriendo cómo su pequeña o pequeño habla “a la española” y adopta gestos, modelos del medio que le van dando un carácter diferente, se va produciendo una diferenciación, observan la identificación de su pequeño/a, cambio que se produce a más rapidez que el propio.

Sabemos que la influencia de la educación temprana es fundamental en el proceso de socialización. Si hay intención política de facilitar la inclusión y la cohesión social, la Educación Infantil tiene que depender directamente del Ministerio de Educación y de las Administraciones educativas. Siendo, reconocido por la Convención de los Derechos de las Niñas y los Niños (1989) el primer nivel educativo, no podemos ocultar la desatención y la escasa inclusión en los presupuestos del Estado dedicados a la Educación de este nivel, y la falta de seguridad de que los bebés de madres y/o padres “ilegales” tengan acceso a un puesto escolar.

Para la integración y socialización de las hijas e hijos de los inmigrantes y para las familias inmigrantes, el acceso a la Educación Infantil es un factor de protección y de prevención en cuanto que fortalece la construcción de unos elementos básicos para el equilibrio personal y el desarrollo de la identidad.

En cualquier caso, el adolescente o joven, como su familia, están viviendo un proceso de adaptación a muchos códigos, a códigos institucionales y a códigos lingüísticos, con más dificultad y complejidad que lo hacen las niñas y niños durante la primera infancia.

La inadecuación, el desconocimiento de los progenitores transmite al joven una dificultad de identificación con el nuevo país. Los padres y madres están sufriendo diferentes procesos de regularización, desconocen el sistema educativo, no conocen los trámites, ignoran la ordenación en niveles, ciclos, etapas, y su correspondencia con las edades, ignoran los obvios, no conocen los accesos a cauces de información administrativos ni saben como entrar en contacto con asociaciones civiles, no siempre tienen facilidad para descubrir los distintos instrumentos de información de los que puede servirse. Hay mucha angustia frente a lo incierto.

“A veces somos los propios padres los que hacemos muy difícil la adaptación de nuestros hijos. Tenemos la cabeza puesta en América Latina y, de este modo, los jóvenes tampoco quieren asumir que ésta es su sociedad, que su sociedad ya no es la de los países que dejaron atrás”

“La promesa de una calidad de vida familiar, en un país desconocido, en la edad de la adolescencia, edad crítica, está llena de interrogantes e inseguridades: ¿Dónde he llegado? ¿A dónde voy? ¿Cómo lo hago? ¿Meteré la pata? ¿Qué hago si la meto? ¿Me miran raro?”

“En general venimos con la intención de convivir, compartir, socializar, ser un mismo grupo, no venimos a delinquir. Culturalmente pensamos que todos somos uno, que hay que buscar soluciones juntos, que mejoramos juntos, y es duro sentir que la familia se resquebraja, que los lazos con los hijos no se fortalecen. Tenemos que aumentar nuestro cariño hacia ellos, que están sin abuelos, sin primos, sin tíos, y tenemos que animarles a buscarse amigos, a entrar en la sociedad española, aunque nosotros no terminamos de saber si hemos entrado.”

“Tenemos que fomentar el arraigo, este es el país que nos ha acogido, y eso conlleva un desarraigo de nuestro origen. Tenemos que facilitar la adaptación a lo que hay, y tenemos que trabajar para que haya una aceptación del niño de la nueva sociedad en la que tiene que vivir, y para que la sociedad acepte al niño. Para eso es necesario que vayamos destruyendo estereotipos, los que venimos y los que ya estaban aquí, ser muy asertivos, resaltar aspectos positivos que aportamos los que venimos (los inmigrantes estamos siendo de mucha ayuda a la economía española y sosteniendo las jubilaciones). Si los españoles y nosotros no hacemos un esfuerzo podemos encontrarnos abocados a una situación como la que se vive en Francia.”

El alumnado

Desde el punto de vista de las chicas y chicos se plantea en la Jornada: ¿hay diferencias en el IES entre chicos locales y latinos? ¿a qué se debe?

“Todos venimos con un pasado, con una experiencia. Cuando recuerdo el pasado, puede ser muy doloroso. Recuerdos de lo que fue tu país, tu familia, sentirse parte de algo y te viene un dolor muy hondo”

“Mola mazo ¿qué es eso?. No tenemos la misma jerga. Los latinos nos mostramos más tímidos, más retraídos, con miedo a ser escuchados, hablamos muy bajo. No podemos, abiertamente, expresar la educación que hemos recibido de nuestros padres, tenemos miedo de ser rechazados, de no ser comprendidos.”

“Tenemos fama de ser tímidos, temerosos, tranquilos, pero es que has llegado a un país que no conoces, hablan muy rápido, sabes muy poco de esta cultura y no te preguntan por la tuya, no tienes muchas ocasiones de hablar de lo que sabes, no te pregunta nadie por lo tuyo. Temes mucho que si les contases no lo entenderían. Los profesores si lo intentan, intentan hablar contigo, pero hablan muy rápido.”

“No sabes como encajar, intentas pasar desapercibido. Es un país muy distinto, tienes que adaptar y no sabes si vas a poder, con eso no es de extrañar que tiendas a irte con los latinos, sin ni tan siquiera intentar conocer a los españoles. Me digo a mi misma, tengo que ser abierta a lo que vengo.”

“Cuando ya llevas tiempo y les conoces, en clase bien, pero cuesta salir juntos, intentas comunicación pero es difícil, no hablamos el mismo idioma, ni sus costumbres nos despiertan curiosidad, no compartimos la idea de qué cosas son divertidas”

Dice un chico español que a él le gustaría conocer otras culturas, otras costumbres y que se pregunta a sí mismo ¿por qué no lo haces si te apetece? Me da vergüenza preguntar. Se disculpa diciendo a sus compañeros latinos: “a ti también te pasaría si estuviéramos allí y yo llegase desde aquí...”

Chicas y chicos latinos y españoles quisieran tener apoyo y un impulso exterior para que les facilitase el encuentro. Consideran que sería más sencillo todo si:

- unos y otros se atrevieran a preguntar, y descubrieran que ignorante es el que no quiere aprender, el que pregunta no es ignorante
- si preguntas vas a conocer cosas interesantes, puedes aprender de los demás
- los profes debían ayudarnos y organizar talleres de otras culturas

- cada uno podría contarnos cosas de su país, costumbres, fiestas, dar a conocer su cultura y estaríamos más unidos, más cómodos
- tendríamos que aprovechar mejor la tutoría, no hacemos nada, y en ese tiempo podíamos aprovechar y hablar

Un joven español afirma que el gran obstáculo para la interacción entre compañeros latinoamericanos y españoles es el desconocimiento. El IES no facilita el encuentro con los compañeros. Lo que no conoces te da miedo. Algunos profesores te impulsan a hacer cosas juntos. Hay veces que los latinos no quieren hacer el esfuerzo, pero son los españoles los que tienen más responsabilidad porque demuestran muy poco interés.

Si en clase hay desconocimiento, fuera del centro la separación es mayor. “Los latinos nos agrupamos para salir, nos gusta ir a la discoteca, tienes que ver a cuál porque te pueden dar una paliza por ser latinoamericana, también en los bares”.

Hay pocos grupos de amigos formados por chicos y chicas indistintamente latinos o españoles.

Algunas chicas latinas son miembros de grupos de amigos españoles. Es frecuente que a lo largo de la primaria los grupos sean mixtos, se inviten a los cumpleaños, vayan juntos a dar una vuelta, compartan la catequesis, sin embargo al terminar 6º, a veces ya no coinciden en clase, solo en el recreo, se sigues llevando bien, pero en la ESO no es fácil seguir siendo como antes, ni se facilitan las relaciones entre iguales, y menos aún, si no se comparte clase. “Es todo muy personal”, dice una chica latina, “me relaciono más y mejor en la calle que en el instituto y eso que mi mejor amiga es española”.

El profesorado

Desde el punto de vista del profesorado se ha planteado a lo largo de la Jornada que, aun en el caso de profesores presentes que vienen de centros que se consideran una comunidad educativa responsable, que lucha por una educación laica, se han visto sorprendidos por un cambio paulatino y rápido: el número de inmigrantes en el barrio se ha multiplicado, y aunque en el centro, concertado, no hay más que un 15% de alumnado inmigrante, han tenido que salir al paso del reto, improvisando, a la

búsqueda de soluciones. Desde su experiencia, los profesores que han intervenido en la mesa redonda de centro concertado comunican que su alumnado latinoamericano es “modosito”, con niveles académicos bajos, sus familias sufren de soledad, no están integrados en el barrio y dedican demasiadas horas al trabajo, escasa formación. En su centro se planifican muchas actividades de interculturalidad y de educación para la paz, hay aulas de enlace y un programa de compensatoria, pero consideran que los medios con los que cuenta el profesorado para hacer un trabajo eficaz son insuficientes y las ratios excesivas. En una situación que comparada con las de otros centros podría ser idílica, sin embargo no dejan de producirse conflictos. El grado de agresividad de las adolescentes es una novedad respecto a hace unos años, cuando era impensable imaginarse un grupo de chicas adolescentes agresivas que acosan y amenazan a otra compañera. La violencia, actualmente, entre adolescentes, no es un atributo solo atribuible al sexo masculino. Esa violencia, ese acoso, no se da dentro del centro, aparentemente no ocurre nada, hasta que ese conflicto real se manifiesta en el tiempo libre y se verbaliza en el centro. Y al tratar un conflicto ocurrido fuera del centro entre miembros de nuestra comunidad se van expresando animadversiones y rechazo mutuo entre alumnado latinoamericano y alumnado español. Aunque trabajemos desde unos convencimientos políticamente correctos estamos en un mundo de desigualdades y oposiciones, y tenemos que aprender a convivir, a resolver los conflictos, sin negarlos. El proceso educativo es lento, y dinámico, y un proyecto educativo puede estar muy bien definido, pero hay que actualizarlo cada día y tiene que irse interiorizando y transformando las actitudes y creencias de profesorado, alumnado y familias.

En Educación Primaria se pone la intención en intervenir desde el principio de socialización. El proceso de socialización que vive el alumnado se asienta en las interacciones sociales, en los contactos diarios, en las relaciones personales que se producen en el aula, en el patio, en el centro, a lo largo de una jornada escolar cada día más larga. Parte de su vida los niños, niñas, adolescentes y jóvenes lo pasan en la escuela, pero la educación informal tiene una influencia muy fuerte, y la vida, y muchas de las experiencias más emocionantes para un adolescente se dan fuera del centro, en el barrio, en sus salidas a los centros de consumo de ocio pagado.

El desarrollo social de cada niña, de cada niño, se produce a partir de la relación personal con su tutor/a y con sus profesores, de la relación personal con sus compañeros, del nacimiento de las primeras amistades.

La metodología utilizada por el profesorado para organizar la vida cotidiana que comparte con su grupo de alumnos es fundamental. ¿Quién y cómo se deciden y consensúan las normas, las pautas, las reglas del juego social en el aula? ¿Cómo resolvemos los conflictos entre iguales, con la autoridad, con el grupo en el que estamos inmersos, con otros chicos y chicas mayores o pequeños?. ¿Por qué se sienten alumnos y alumnas tan solos? El profesorado tiene mucho que cambiar, mucho que aprender, para que la organización de las aulas sea más cooperativa, más democrática, y se favorezcan situaciones de diálogo, de comunicación, de encuentro. Aulas muy centradas en los conocimientos y en los aprendizajes específicos ligados a materias académicas dan pocas posibilidades de trabajar con el grupo de alumnos/as aspectos fundamentales en su proceso de identidad y autonomía e impiden las interacciones espontáneas y naturales que facilitarían la integración y la cohesión social.

En Educación Infantil y Educación Primaria sabemos que la socialización tiene una fuerte carga afectiva, y que cada alumna, cada alumno, llega a ser lo que los otros significantes (familia, profesores, adultos significativos) lo consideran. Cada uno tiene que ir construyendo un imaginario del sí mismo y del otro, del yo y del tú, tomando conciencia de ser un yo en el mundo. La experiencia de sus relaciones dentro de la escuela, en la familia, en el barrio son fundamentales. Aprendemos sobre nosotros mismos por como observamos y sentimos que somos tratados nosotros y nuestros familiares. Prejuicios familiares son interiorizados como filtro desde el que miramos el mundo, y prejuicios sociales nos dan una imagen de nosotros y de nuestro grupo de origen.

Llama la atención escuchar a las chicas y chicos que han sido entrevistados y proponen como mejora: acoger al recién llegado, preguntarle de dónde viene, cómo era su vida, qué hacían en su escuela... Llama la atención que en una sociedad que llaman de la información y la comunicación, en una escuela en la que una de las líneas prioritarias es la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ... con lo fácil que parece conectar con el centro en el que estudió, los centros culturales de su pueblo o de su ciudad, los amigos y amigas de quienes se tuvo que separar ... no se utilicen en el aula estas vivencias, estas experiencias como un medio para hacer lo que se supone que cualquiera haría en su hogar si llegase alguien de fuera a compartir la vida con nosotros: ¿De dónde vienes? ¿Cómo era aquello? ¿Es muy diferente a esto? ¿Quién ayuda a estas chicas y chicos a hacer el duelo?

Si se entiende el centro educativo como una comunidad educativa, si hay consejos escolares, y AMPAS, los órganos de gestión colectivos deben prestar especial atención a los criterios y principios con los que se viene organizando la vida del grupo, al estilo de vida que estamos construyendo entre todos los estamentos. Cinco días cada semana, nueve de los doce meses, horarios escolares ampliados ... durante muchas horas chicas y chicos conviven, comparten un mismo espacio ¿colaboran? ¿proyectan juntos? ¿asumen derechos y deberes?.

Planes de Convivencia, Mediación Escolar, Planes de Acción Tutorial regulan y ordenan la vida en el aula, en los patios, en los espacios comunes. Asambleas de aula, Asambleas de Delegados, el clima de participación, colaboración, cooperación y responsabilidad en el que transcurre la vida de nuestras niñas y niños, moldea a cada niña, a cada niño. Pero la escuela no es un compartimento estanco, todos y todas, profesorado, alumnado y familias, somos miembros de esta sociedad más amplia, que mantiene situaciones de desigualdad y exclusión, de individualidad y competencia.

Ese mundo en el que se descubren inmersos los alumnos y alumnas de primaria, inicialmente muy familiar y personal, conforme crecen, se confronta con nuevas realidades parciales de las que va tomando conciencia, descubriendo lo familiar, lo íntimo, lo público, sub-mundos institucionales, contradictorios, y la carga afectiva de su conciencia social se va reemplazando por prejuicios y otras técnicas y habilidades sociales que pueden y deben ser aprendidas en la escuela. La chica, el chico descubren que el mundo de sus padres no es el único, el mundo de la escuela es otro más, la visión y el enfoque que tiene su familia y que tienen los otros acerca de su familia, la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento establecen un mundo de relaciones jerarquizado, desigual, injusto, discriminatorio.

La socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad. La socialización de la infancia, adolescencia y juventud latinoamericana presente en nuestros centros escolares tiene las mismas características que las de cualquier otro agrupamiento que

pudiéramos hacer del alumnado en razón del país de origen del que procede su familia ¿De qué cultura estamos hablando? En un mundo totalmente globalizado, en unas sociedades multiculturales y plurales ¿de qué cultura estamos hablando? ¿de la mayoritaria? ¿de la dominante? ¿incluimos dentro del término cultura los prejuicios que los españoles tenemos respecto a las personas venidas de otros países, y a los prejuicios que esas mismas personas tienen en relación a nosotros y a los miembros de los otros grupos?

Resulta desconcertante que en zonas donde el alumnado, mayoritariamente es de origen extranjero, no se facilite información al profesorado acerca de los currícula de esos países en los que ya han estado escolarizados, en muchos casos, los alumnos/as que ahora viven en nuestras aulas. ¿Qué sabemos acerca de los lugares de donde proceden? ¿qué tratamiento curricular estamos dando a contenidos que requieren no solo una interdisciplinarietà, un enfoque holístico, un enfoque globalizador?

Se habla mucho de partir siempre del saber del alumnado, de las llamadas “ideas previas”, ¿tenemos en cuenta que ya traen una “representación” del mundo, visto desde un espacio distinto, desde una cultura diferente, que tienen aprendizajes adquiridos?

¿Conocemos los libros de texto de sus países de origen? Se habla de contextualización de los decretos de currículo a las diferentes comunidades españolas ¿Se tiene en cuenta en la adecuación, adaptación, matización, y selección de contenidos la procedencia cultural del alumnado que viene a las aulas de los centros españoles? ¿Están en nuestras bibliotecas de aula materiales curriculares concordantes con aquellos que emplearon en sus lugares de origen? ¿Cómo dar continuidad a su personal proceso de aprendizaje, la memoria es la historia de los “repasos”, es necesario evocar para asociar, relacionar, anticipar...? ¿Qué esperamos si dejamos en suspenso su experiencia de aprendizaje, si “suspendemos” su historia, su pasado y pretendemos partir de cero?

Desde la mesa redonda del profesorado participa una directora de centro público con un 51% de población inmigrante, que quiere aclarar que en su centro han tomado la decisión de considerar que un alumno, una alumna, es un caso especial siempre, es una persona con necesidades especiales, sea de origen local o de origen extranjero. Su proyecto de centro se asienta en unos ejes que trata de, teniendo en cuenta las características individuales y grupales, evitar el fracaso y potenciar la convivencia.

Analizando la situación de los escolares latinoamericanos, un 70% no consigue terminar con éxito su educación secundaria, porcentajes significativos no promocionan de nivel, ni de ciclo, ni de etapa, a lo largo de su escolarización.

Analizando la situación de estos alumnos y alumnas se observa un desfase curricular, un alto absentismo escolar en la ESO, que no se da solo en los alumnos/as latinoamericanos. Muchos viven con sus madres, que salen pronto a trabajar, y ellos y ellas vienen o no a clase, no tienen a ningún adulto cerca que les obligue, deben ser responsables de sí mismos. Faltan mucho, aparecen ocasionalmente, al incorporarse han perdido contacto con los compañeros y con las materias, se desaniman, se muestran distantes, se encuentran inadecuados y vuelven a faltar, en una espiral cada vez más difícil de controlar.

¿Qué hacer? Se buscan medidas para facilitar agrupamientos flexibles, y se pide a la Administración que tome medidas para evitar la “ghetización” de los centros públicos. Existe un desequilibrio en la escolarización de alumnado extranjero en centros públicos y centros privados o concertados. Los padres españoles toman la decisión de retirar a sus hijos de estos centros ya que tienen la idea de que el extranjero baja el nivel académico, y que los problemas de integración, adaptación y convivencia requieren la atención del profesorado y el nivel de enseñanza baja.

Desde el centro, el profesorado se pregunta ¿qué les espera a estas chicas y chicos con fracaso escolar, qué futuro tienen en una sociedad como ésta? Hay que pensar en los jóvenes, en sus posibilidades de vida, en su derecho a tener un proyecto de vida: se trata de personas que con 16 años salen a la calle, sin ningún tipo de formación ni titulación ¿en qué condiciones van a integrarse a la sociedad? Para el profesorado que nos hemos venido encargando de su educación y de su formación esta situación es también un fracaso. Especialmente en aquellos casos en los que consideramos que se trata de chicas y chicos con posibilidades, con recursos, que, sin embargo, se pierden.

Esta situación de fracaso escolar, fracaso del sistema escolar, del centro escolar, del profesorado y del alumno/a no es un problema específico del alumnado extranjero, el 24% de los españoles, fracasa. No es un problema de la multiculturalidad. No es un problema de la integración o falta de integración. En el centro al que se viene haciendo referencia no hay

problemas de convivencia, no se generan situaciones de violencia, hay peleas de vez en cuando, broncas, también más entre chicas que entre chicos como antes dijo otro compañero en su centro concertado. Observamos problemas y conflictos entre gitanos y marroquíes. Sin embargo el máximo problema lo encontramos en la desvinculación entre las materias académicas y los intereses del alumno, la falta de apoyo familiar, y la vida a la salida del centro. La falta de recursos culturales, un ocio dedicado al deporte, especialmente al fútbol, la falta de comedores en los IES y de recursos estructurales para hacer frente a nuevas demandas sociales y familiares para dar opciones a lo largo de la tarde y evitar las largas horas que pasan chicas y chicos solos, españoles, latinoamericanos, asiáticos, africanos, europeos, etc. residentes en nuestro país

Tenemos que volver a pensar el modelo de escuela y tenemos que buscar una vinculación entre lo académico y los intereses del alumnado, las vivencias y realidades de las familias, la vida del entorno.

El profesor de Lengua del mismo centro público plantea que los escolares latinoamericanos, en su centro, tienen más problemas lingüísticos que otros, y requieren de programas especiales de lengua española que tengan en cuenta las peculiaridades propias del español de América. En gran parte la riqueza de la lengua española estriba en el gran número de variantes con un conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución geográfica, social, contextual. En lo que respecta al español, tradicionalmente se ha considerado que existen dos variedades generales: el español de España y el español de América. Hay grandes variedades, a su vez, entre aquellos pueblos de las tierras costeras y los de las tierras interiores. En un caso u otro, las chicas y chicos que llegan a nuestro país tienen dificultades para hacerse entender y entender a los otros en una situación de diálogo informal, en la asamblea del aula, a la hora de las explicaciones verbales del profesor, etc. El seseo, el voseo, el sistema pronominal para la segunda persona del plural, la pluralización del pronombre “lo” (objeto directo) cuando va acompañado de “se” (objeto indirecto plural), la personalización del verbo haber, las diferencias respecto a España en la pronunciación de tla, tle, la preferencia por la perífrasis de futuro ir a más infinitivo, el distinto valor tempo-aspectual del pretérito simple y del compuesto, la anteposición del pronombre sujeto en infinitivo, o diferentes usos de ciertos adverbios, preposiciones y conjunciones, o la utilización de términos caídos en desuso en España, arcaísmos (pararse, en vez de ponerse en pie), vocabulario de marinerismos (taíno, náhuatl, quechua, lenguas africanas), diferencia a la hora de usar el género gramatical para

designar objetos inanimados o cosas, el frecuente uso de términos considerados por nosotros anglicismos y extranjerismos adaptados a su modo de pronunciar, con muchos préstamos directos del inglés

Esas diferencias son muy significativas si tenemos en cuenta que nuestro sistema educativo concede mucha importancia al lenguaje, a la expresión y comunicación oral y escrita, y en un proceso de alfabetización inicial se requiere un apoyo escolar muy específico para ir apropiándose de la lengua y conseguir una normalización en la relación entre la tira fónica y la tira gráfica, en el empleo de formas sociales y convencionales de comunicación, etc. Siendo las habilidades básicas de lenguaje oral y escrito, en muchos casos, el medio para evaluar los resultados académicos debemos entender que el profesorado que imparte el área de lenguaje y el profesorado, en general, debe tener en cuenta ciertas características y descubrir e investigar acerca de las dificultades, errores y tratamiento del error que requieren este alumnado.

Los inmigrantes llegados a España están sujetos al sistema de “cuotas” que no les permiten ejercer las profesiones para la que han sido preparados. Maestros/as, logopedas, socio-pedagogos/as, Pedagogos/as, mediadores/as escolares, etc. Llegados a nuestro país tienen difícil acceso a un puesto en la red pública, cuando sería necesario, para caminar hacia una escuela intercultural que no todo el profesorado fuera miembro de la cultura mayoritaria, aunque precisamente esa sea la minoritaria en su centro educativo,

Un profesor nicaragüense que trabaja en un IES con un 40% de alumnado inmigrante nos llama la atención respecto a la necesidad de incrementar la formación del profesorado y de proporcionar a los centros más apoyos. En su centro han organizado un plan de actividades extraescolares en coordinación con 250 voluntarios que ayudan a resolver ese problema que plantea el horario solo de mañana de muchos IES. Considera que la organización del ocio y el tiempo libre incide en las situaciones de desventaja, pero la desigualdad económica y las dificultades económicas condicionan y proporcionan un tipo de vida muy difícil, en algunos casos de facilitar la conciliación de la vida familiar y escolar. Para un adolescente no es igual volver a casa y encontrarse con un adulto/a, que pasar la tarde solo ante el ordenador, o en la calle. No es igual llegar a casa y contar con un cuarto y con una biblioteca para estudiar que no tener un espacio apropiado para centrarse y concentrarse.

Un sistema competitivo, que olvida su función socializadora, delegando la misma en la familia, y considerando que su única misión estriba en enseñar y transmitir conocimientos, genera sociedades violentas con serias dificultades para construir una cohesión social. La escuela, desde su función socializadora, es un espacio social y público en donde las niñas y los niños deben aprender, ejerciendo sus derechos y deberes respecto a la sociedad en la que viven. La escuela tiene que organizarse en función de una vocación igualitaria que proporciona diversidad de situaciones de aprendizaje adecuadas a las diferencias individuales y culturales del alumnado. Las alternativas que se proponen son:

- Organizar las aulas con criterios democráticos de gestión cooperativa, participación, diálogo, apoyo mutuo, equidad (igualdad, no discriminación y justicia en la resolución de conflictos y en el apoyo a los más desprotegidos).
- Revisar los currículos y desde una perspectiva de pedagogía comparada ampliar la formación del profesorado para que tenga en cuenta los conocimientos previos de su alumnado extranjero.
- Facilitar el acceso al funcionariado de los profesionales de la educación de origen inmigrante.
- Fortalecer la formación del profesorado desde una perspectiva de cambio de actitudes y de adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje cooperativo, la educación intercultural.
- Organizar equipos mixtos de trabajo con estudiantes de distintas nacionalidades y sexos.
- Mayor información sobre las culturas que hoy existen en España.
- Conocer las aportaciones que los extranjeros están haciendo al bienestar social.

En la mesa redonda del profesorado se ha planteado que en el fracaso escolar de los jóvenes están implicados los padres que por horarios laborales muy extensos, y mucho tiempo de traslados, no llegan a la tutoría, no mantienen entrevistas, no atienden a las llamadas de los tutores/as. Influyen los hogares compartidos por varias familias, la música, el baile o la calle como alternativa a un tiempo que debería estar empleado en estudiar y hacer las tareas escolares. La obligatoriedad de asistir hasta los

16 años al instituto no asegura la implicación y el compromiso con el aprendizaje. El profesorado no cuenta con los apoyos necesarios y falta formación para asumir las tutorías en una sociedad en la que la familia voluntaria u obligatoriamente tiene que delegar la educación en los especialistas porque apenas tiene tiempo para dedicarse a sus hijos.

Estas son, en resumen, las sugerencias y aportaciones que hemos ido recibiendo. Es preciso que desde la escuela y el municipio, adultos/as, jóvenes, adolescentes y niñas y niños nos impliquemos y busquemos espacios de diálogo y de creatividad y tratemos juntos de solucionar unos problemas nuevos para los que, todas y todos, tenemos que capacitarnos, de manera que vayamos poniendo en marcha experiencias, vivencias, situaciones nuevas a la búsqueda de otro, a la construcción del nosotros.

Recoge y elabora las intervenciones y propuestas de las Jornadas “FACTORES QUE INCIDEN EN LA SOCIALIZACIÓN DE LOS JÓVENES LATINOAMERICANOS EN ESPAÑA. MADRID, 27 de OCTUBRE de 2006”

Alicia Vallejo Salinas.

*Asesora Pedagógica de la Liga Española de la Educación
y Cultura Popular*

ANEXO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio se llevó a cabo con una aproximación metodológica compleja, que optó por una combinación de enfoques –cualitativo y cuantitativo–, debido a la naturaleza de los objetivos del estudio y en razón de que el problema estudiado es considerado, en ciencias sociales, como un típico tema sensible. Además de recabar datos disponibles sobre el hecho social en conjunto, interesó obtener información específica sobre los sujetos estudiados y algunas características de sus comportamientos; además, se exploró las imágenes y significados que los sujetos estudiados adjudican a su conductas, a sus experiencias y al entorno en el que se desenvuelve el colectivo de jóvenes⁵⁷.

El conjunto de interrogantes –que fueron señaladas en la introducción de este volumen–, planteadas para dar cuenta de los objetivos del estudio, llevó a privilegiar una triangulación de instrumentos, con el propósito de explorar varias de las dimensiones del estudio y alcanzar una mejor interpretación de los datos obtenidos a lo largo del trabajo de campo. Se llevaron a cabo entrevistas a informantes calificados, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Además, se aplicó un cuestionario auto-administrado a estudiantes que asistían a la Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2005-2006.

El trabajo de campo se organizó en dos fases claramente diferenciadas. La primera usó sólo instrumentos cualitativos –informantes calificados y grupos de discusión– y permitió preparar la segunda, centrada en una encuesta y un conjunto de entrevistas en profundidad.

El trabajo de campo se llevó a cabo en Madrid, Murcia y Valladolid. Inicialmente se propuso como criterios de selección el tamaño de las ciudades y la densidad de población inmigrante, con el propósito de aproximarnos a problemáticas distintas. De esa manera, se eligió a tres ciudades de diferente densidad poblacional de inmigrantes: Madrid, debido a ser la ciudad de mayor concentración de población inmigrante y porque cuenta

⁵⁷ Los testimonios de jóvenes latinoamericanos recogidos por el estudio de Carles Feixa (2005) fueron una referencia de utilidad para la elaboración de los instrumentos usados en el estudio.

con 10,7% de alumnado extranjero; Valencia, una ciudad de tamaño intermedio que tiene 8,9% de alumnado extranjero, y Valladolid, debido a que Castilla y León atrae menos población inmigrante y cuenta con 4,1% de alumnado extranjero⁵⁸. Las dificultades para concretar el trabajo de campo en Valencia⁵⁹, como la segunda ciudad en densidad de población estudiantil extranjera, aconsejó incluir a Murcia 8,6%, no obstante que el peso de la población ecuatoriana resulta allí mayor a la media nacional.

La identificación de los centros educativos respondió al requisito de que contaran con alumnado de origen latinoamericano y primó, además, el criterio práctico de facilidad de acceso. Se elaboró una ficha de información sobre los institutos que integraron la muestra, en la que se recabó información general sobre el centro educativo, las características del alumnado, del cuerpo docente y de los programas y las actividades interculturales que llevaban a cabo. En la concreción del trabajo de campo surgieron como dificultades, de un lado, la avanzada etapa del curso escolar en la que nos acercamos a los centros educativos y, de otro, algunas actitudes de desconfianza y recelo entre las autoridades educativas respecto a la investigación⁶⁰. Otra limitación provino de la falta de acceso a información estadística oficial sobre población estudiantil –para el curso 2005-2006– acerca del rendimiento académico, itinerarios educativos, absentismo y abandono escolar entre el alumnado extranjero.

En la primera etapa del trabajo de campo, realizada entre marzo y abril de 2006, se optó por el uso de procedimientos cualitativos que permitieran, de un lado, explorar algunos de los temas que nos planteáramos en la formulación del problema en estudio y, de otro lado, facilitara la elaboración de los instrumentos de recolección de información. En esta etapa se echó mano a dos técnicas: entrevistas a informantes calificados y grupos de discusión. Se entrevistó a ocho informantes calificados: cuatro jóvenes de ambos sexos (dos chicos: uno español y otro latinoamericano y dos chicas, una española y otra latinoamericana); dos mujeres la-

⁵⁸ Ministerio de Educación y Ciencia. Extraído el 8 de febrero de 2006. <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=111&area=estadisticas>

⁵⁹ La segunda ciudad con población inmigrante latinoamericana en España es Barcelona pero la elección de Valencia, primero, y luego Murcia, en su reemplazo, también obedeció a criterios operativos.

⁶⁰ Algunos directores y profesores expresaron su desconfianza, fundada a la experiencia repetida de estudios realizados en sus centros cuyos resultados no les fueron dados a conocer.

inoamericanas madres de adolescentes, dos profesores españoles (un profesor de tecnología educativa y una profesora de filosofía). El material recopilado permitió elaborar el guión para los grupos de discusión y el primer borrador de cuestionario que, luego del análisis del material de los primeros grupos, fue definido y validado mediante la aplicación de una prueba piloto a un grupo de adolescentes latinoamericanos y españoles.

Los guiones para los grupos de discusión fueron adaptados en su forma y contenido a las edades y el perfil de los sujetos y abordaron cinco grandes áreas temáticas: 1. Actividades dentro y fuera de la escuela, tiempo y carácter de las relaciones en torno a la realización de esas actividades; características del mundo del colectivo de jóvenes en España; 2. Relaciones entre extranjeros y nacionales: redes de amistad, percepciones y significados; 3. Experiencias de convivencia, hostilidad y tolerancia dentro y fuera de la escuela. Tensiones y conflictos. Solidaridades; 4. Actuación de los grupos juveniles: reconocimiento, experiencias, imágenes; 5. Papel de madres-padres y profesores en torno a los temas anteriores.

Se llevaron a cabo ocho grupos de discusión. Uno fue de control con el que se aplicó la prueba piloto para validar el guión y otro fue descartado debido a la participación agresiva de un pequeño grupo que contaminó la dinámica del diálogo entre los jóvenes. Los otros seis grupos se localizaron en Madrid y Murcia. No fue posible realizar un grupo de discusión en Valladolid debido a dificultades que no pudieron ser superadas; entre ellas, que los centros se hallaban en el período de evaluaciones. La información de los grupos provino de los siguientes sujetos:

Grupo de discusión 1 (Madrid)

	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nacionalidad</i>	<i>Tipo de instituto</i>	<i>Tipo de hogar</i>
Chico 1	16	F	Ecuador	Concertado	Nuclear
Chico 2	15	F	Ecuador	Concertado	Nuclear
Chico 3	14	M	Ecuador	Concertado	Nuclear
Chico 4	17	M	Colombia	Concertado	Monoparental
Chico 5	16	F	Ecuador	Concertado	Nuclear
Chico 6	16	F	Ecuador	Concertado	Monoparental

Grupo de discusión 2 (Madrid)

	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nacionalidad</i>	<i>Tipo de instituto</i>	<i>Tipo de hogar</i>
Chico 1	16	F	Ecuador	Público	Monoparental
Chico 2	17	F	República Dominicana	Público	Monoparental
Chico 3	16	F	Perú	Público	Monoparental
Chico 4	17	F	Ecuador	Público	Monoparental
Chico 5	16	F	Perú	Público	Blanco
Chico 6	17	F	Ecuador	Público	Nuclear
Chico 7	17	M	República Dominicana	Público	Monoparental

Grupo de discusión 3 (Murcia)

	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nacionalidad</i>	<i>Tipo de instituto</i>	<i>Tipo de hogar</i>
Chico 1	16	M	Ecuador	Público	Monoparental
Chico 2	16	M	Bolivia	Público	Monoparental
Chico 3	15	F	Ecuador	Público	Monoparental
Chico 4	16	F	República Dominicana	Público	Nuclear
Chica 5	no llenó ficha				

Grupo de discusión 4 (Madrid)

	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nacionalidad</i>	<i>Tipo de instituto</i>	<i>Tipo de hogar</i>
Chico 1	14	M	España	Concertado	Nuclear
Chico 2	14	F	España	Concertado	Monoparental (padre fallecido)
Chico 3	14	F	España	Concertado	Nuclear
Chico 4	14	F	España	Concertado	Nuclear
Chico 5	14	M	España	Concertado	Nuclear
Chico 6	15	M	España	Concertado	Nuclear

Grupo de discusión 5 (Madrid)

	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nacionalidad</i>	<i>Tipo de instituto</i>	<i>Tipo de hogar</i>
Chico 1	15	F	España	Público	Nuclear
Chico 2	15	F	España	Público	Monoparental
Chico 3	16	M	España	Público	Nuclear
Chico 4	15	M	España	Público	Nuclear
Chico 5	16	F	España	Público	Nuclear
Chico 6	16	F	Polonia	Público	Monoparental (padre fallecido)
Chico 7	15	F	España	Público	Monoparental
Chico 8	16	F	España	Público	Nuclear

Grupo de discusión 6 (Murcia)

	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nacionalidad</i>	<i>Tipo de instituto</i>	<i>Tipo de hogar</i>
Chico 1	17	M	España	Público	Nuclear
Chico 2	18	M	España	Público	Nuclear
Chico 3	16	M	España	Público	Monoparental
Chico 4	17	M	España	Público	Monoparental (Abuela)
Chico 5	18	F	España	Público	Nuclear
Chico 6	17	M	España	Público	Nuclear
Chico 7	17	M	España	Público	Nuclear

La segunda etapa de la investigación, llevada a cabo entre mayo y la primera quincena de julio intentó una aproximación descriptiva a los sujetos y a sus historias migratorias que subyacen a las experiencias de vida de los inmigrantes jóvenes. En esta etapa se aplicó una encuesta y se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas. El cuestionario no buscaba información estadísticamente significativa, en tanto la muestra no era representativa del universo, debido a las dificultades para acceder a los centros inicialmente identificados en los barrios seleccionados. No obstante, cabe destacar que la confiabilidad de los resultados reside en la consistencia y coherencia del conjunto de las respuestas. El cues-

tionario permitió aproximarnos al conocimiento de las características sociodemográficas del tipo de alumnado de origen latinoamericano que asiste a la ESO, y explorar algunas dimensiones de sus comportamientos y opiniones, que también aparecieron en los grupos de discusión; algunas de esas dimensiones posteriormente fueron mejor examinadas a través de las entrevistas en profundidad.

El cuestionario fue auto-administrado, aplicado a una muestra de 1009 estudiantes que asistían a alguna de las 50 aulas de la ESO, en los diez centros educativos –seis públicos y cuatro concertados– a los que accedimos. El cuestionario tuvo 24 preguntas y la duración para responderlo varió entre 15 y 30 minutos, según las características del grupo. Los estudiantes de primero y segundo de la ESO, tanto de centros públicos como de concertados, tomaron más tiempo para responder el cuestionario. Entre los grupos mayores –tercero y cuarto–, los alumnos de los centros públicos tomaron más tiempo en responder el cuestionario. Los alumnos de origen extranjero mostraron mayores dificultades para la comprensión del cuestionario. Entre un sector de los estudiantes autóctonos, llamó la atención el limitado conocimiento que tenían respecto de la educación y ocupación de sus madres y padres.

El cuestionario fue organizado en siete secciones. Una parte introductoria con datos de identificación del Centro y del curso; 1. Información sociodemográfica: edad, sexo, lugar de nacimiento, tiempo de residencia en España, grupo familiar, estudios y ocupación de los padres; 2. Actividades cotidianas y de ocio, responsabilidades; compañía en casa, tiempo que están solos; 3. Amistades: grupos, relaciones, criterios para elección de amistades; 4. Opiniones –en escala Likert– respecto de afirmaciones frecuentes en la sociedad española; 5. Grupos juveniles: capacidad de atracción y razones; 6. Opiniones respecto de estilos de relación de profesores y padres, y acerca de las relaciones entre adolescentes españoles y extranjeros; 7. Propuestas para mejorar la convivencia entre estudiantes.

Muestra de la encuesta

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Espanoles	761	75,4	75,6	75,6
	Latinos	182	18,0	18,1	93,7
	Resto	63	6,2	6,3	100,0
	Total	1006	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,3		
Total		1009	100,0		

Se realizaron 28 entrevistas individuales en profundidad semi-estructuradas a: estudiantes latinoamericanos de ambos sexos (8) que cursan la ESO; madres latinoamericanas (10) y profesores (10). Las entrevistas individuales, adaptadas según las características de los sujetos, privilegiaron el abordaje de: I) trayectorias familiares; II) trayectorias migratorias: expectativas y experiencias en la sociedad de acogida; III) trayectorias educativas en el lugar de origen y en el país de acogida: logros y dificultades; IV) redes sociales: amistades, grupos de referencia –familiares, grupos juveniles en el barrio–; relaciones con profesores, autoridades educativas; percepciones y actitudes respecto de sus relaciones con los iguales y los nacionales; valores y expectativas en torno a los patrones de relaciones sociales –dentro y fuera de la escuela– a que encuentran los estudiantes de origen inmigrante y, de manera particular, respecto de los patrones de integración al ámbito educativo; V) percepciones sobre inmigrantes y sobre nacionales, respecto de las experiencias y actitudes de racismo, xenofobia, discriminación; VI) percepciones sobre las bandas latinas y otras tribus urbanas: identidad, vínculos, significados, actuaciones; VII) opiniones respecto de los conflictos y tensiones más frecuentes en la escuela y en los barrios; VIII) experiencias de cooperación y solidaridad.

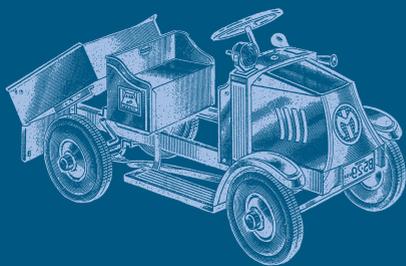
BIBLIOGRAFÍA

- Abenoza, R. (2004). *Identidad e inmigración. Orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Achard, L. y Galeano, J. (1983). Vicisitudes del inmigrante. *Revista de psicoanálisis*, número 40, pp. 409-417.
- Achotegui, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- Arellano Millán, M.J. (2004). La inserción social de las inmigrantes latinoamericanas en España. Migraciones laborales y género. *Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología*. Extraído el 4 de mayo de 2006 desde <http://www.ucm.es/eprints/5189/>
- Banco Mundial. *Desafíos y Oportunidades para la equidad de género en América Latina*. Extraído el 12 de noviembre de 2005 desde web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Benach, N. (2005). Diferencias e identidades en los espacios urbanos, en *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Bellaterra, pp. 71-83.
- Bueno, J. y Belda, J. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.
- Calvo Buezas, T. (2005). Juventud e Interculturalidad. Los jóvenes españoles ante otros pueblos y culturas. *Fundación Centro de Estudios Andaluces. Documentos de trabajo. Serie Sociología S2003/2005*. Extraído el 10 de enero de 2007 desde <http://casus.usal.es/inmed/documentos.htm>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español. *Boletín CIDE de temas educativos*, enero 2005- Número 13. Extraído el 5 de mayo de 2006 desde <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub04>
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Estudio 2633. Barómetro de enero*. Enero 2006. Extraído el 20 de julio de 2006 desde www.e-lecciones.net/novedades/archivos/CIS2006.

- Cerbino, M. (2006). *Jóvenes en la calle, cultura y conflicto*. Barcelona: Anthropos.
- Cevallos, F. (2002). Una mirada al nuevo enemigo social. Las pandillas juveniles. *Iconos, número 15*, pp. 114-122 .
- Colectivo IOÉ (C. Pereda, M.A. de Prada y W. Actis) (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes. Un análisis de la distribución por sexos de la población de origen extranjero en España*. CIDE, Instituto de la Mujer. Extraído el 10 de mayo de 2006 desde <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/mujeres/colm002/colm002.html>
- Encinas, J. (1994). *Bandas juveniles: perspectivas teóricas*. México: Trillas.
- Escrivá, A. (2000). ¿Empleadas de por vida? Peruanas en el servicio doméstico de Barcelona. *Papers 60, 2000*, pp. 327-342. Extraído el 23 de agosto de 2006 desde www.bib.uab.es/pub/papers/02102862n60p327
- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixa, C. (2005). *Jóvenes latinos. Espacio público y cultura urbana*. Extraído el 12 de mayo de 2006 desde www.ciimu.org/documents/resum_recerca.pdf
- (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Feixa, C. y Muñoz, J. (2005). ¿Reyes Latinos? Pistas para superar estereotipos. *El País, 12/12/2004*. Extraído el 25 de noviembre de 2005 desde <http://www.icanetopologia.org/contenido/default.aspx?ContentCategoriesID=79>
- Fernández-Rufete Gómez, J. y Rico Becerra, J.I. (2005). El impacto demográfico de la inmigración ecuatoriana en la región de Murcia. Análisis del perfil poblacional y sociodemográfico del colectivo de inmigrantes ecuatorianos (CIE) en las comarcas murcianas del Alto y Bajo Guadalentín. Edición electrónica [marzo 2005] Extraído el 15 de julio de 2006 desde <http://www.carm.es/ctra/inmigracion/>
- FETE-UGT y Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias de racismo en adolescentes y jóvenes*. Extraído el 10 de septiembre de 2006 desde <http://www.feteugt.es/novedades/index.asp?Id=1058>
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1984). *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, R., Siles, M. y Rochín, R. (2001). Latino youth. Converting challenges to opportunities. *Working Paper, 50*. East Lansing: Julian Samora Research institute, pp. 1-24.

- Instituto de la Juventud (2005). *Informe Juventud en España 2004. Condiciones de vida y situación de los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Extraído el 5 de mayo de 2006 desde <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>
- Instituto Nacional de Estadística (2006). *Mujeres y hombres en España 2006*. Extraído el 1 de agosto de 2006 desde <http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh.htm>
- Izquierdo, A. (2000). El proyecto migratorio de los indocumentados según género. *Papers 60*, 2000. Extraído el 10 de junio de 2006 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=45692>
- Kim, T. (2004). *Youth gangs*. Riverside: Southern California Center of Excellence on Youth Violence Prevention, University of California.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2006). *Plan estratégico de ciudadanía e integración*. Extraído el 20 de diciembre de 2006 desde http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/PlanEstrategico_Indice.htm
- Movimiento contra la Intolerancia (2005). *Informe Raxen No. 28*. Diciembre 2005. Extraído el 5 de julio de 2006 desde <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/raxen/raxen.asp>
- Maderuelo, M. (2005). La imagen de España en la inmigración europea y latinoamericana. *Documento de Trabajo (DT) 37/2005*, Real Instituto Elcano. Extraído el 15 de mayo de 2006 desde www.realinstitutoelcano.org/documentos/211
- Nash, M., Tello, R. y Benach, N. (2005). *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Bellaterra.
- Nateras, A. (2004). Jóvenes vulnerables. Violencias y sociedades sin sentido. Ponencia en la II Conferencia internacional sobre jóvenes urbanos en riesgo, Monterrey, Nuevo León, México.
- Pérez-Díaz V., Álvarez-Miranda, B., González-Enríquez, C. *España ante la inmigración*. Fundación La Caixa. Extraído el 12 de mayo de 2006 desde www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=esp - 25k
- Ramírez, C., García Domínguez, M. y Míguez Morais, J. (2005). *Cruzando fronteras. Remesas, género y desarrollo*. Documento de trabajo. Extraído el 5 de julio de 2006 desde <http://www.un-instraw.org/es/index.php?option=content&task=view&id=595&Itemid=108>
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege. Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants, en Robben, A. y M. Suárez-Orozco (Eds.). *Cultures under siege. Social violence & trauma*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 194-227.
- Suárez-Orozco, C. (2003). *Formulating identity in a globalized World*, en Suárez, Orozco, M. y Qin-Hilliard, D. *Globalization. Culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press y Ross Institute, pp. 1-25.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I, y Louis, J. (2002). Making up for lost time. The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41(4), pp. 625-643.
- Tizón, J. (1993). *Migraciones y salud mental. Un análisis psicopatológico tomando como punto de partida la inmigración asalariada a Catalunya*. Barcelona: PPU.
- Torres Pérez, F. (2005). Los espacios públicos en la sociedad multicultural: Reflexiones sobre dos parques en Valencia. *Puntos de Vista 1. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*. No 1 - Año 1, Abril-Mayo 2005. Extraído el 3 de marzo de 2006 desde <http://www.munimadrid.es/Principal/monograficos/ObservatorioMigra/cuadernos.htm>
- van Dijk, T. (2005). Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo, en Nash, M., Tello, R., Benach, N. (Eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Bellaterra, pp. 33-55.
- Vigil, J.D. (1988). Group processes and street identity. Adolescent chicano gang members. *Ethos*, 16(4), pp. 421-445.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.



El fenómeno migratorio ha irrumpido, en los últimos años, como un hecho relevante de la realidad española como sociedad receptora. Adolescentes de ambos sexos se han sumado a este proyecto migratorio a través del reagrupamiento familiar, ingresando en el sistema educativo español. Tanto la sociedad como la escuela españolas encaran el desafío de entender y prevenir las actuaciones de jóvenes de origen latinoamericano, que se hallan a la búsqueda de formas de inserción en la nueva sociedad.

La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, desde su interés en que la educación sea instrumento integrador de las nuevas poblaciones para lograr la formación de ciudadanos plenos en derechos y obligaciones, ha promovido la realización de este estudio con el apoyo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En él se examinan los factores que inciden en la socialización de los adolescentes de origen latinoamericano que asisten a la ESO en colegios de Madrid, Murcia y Valladolid. Los resultados ofrecen una aproximación a la compleja realidad de este segmento de adolescentes inmigrantes.



Liga española
de la
educación

De Utilidad Pública

ISBN 978-8484172574



9 788484 172574



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA DE ESTADO
DE SERVICIOS SOCIALES,
FAMILIAS Y DISCAPACIDAD

DIRECCIÓN GENERAL
DE LAS FAMILIAS
Y LA INFANCIA