

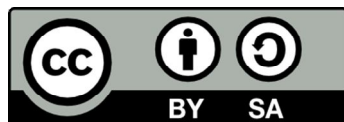


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Análisis de la integración en adolescentes de origen dominicano. Bases para una propuesta socioeducativa

**Un estudio cualitativo en el barrio de Sant Pere,
Santa Caterina y la Ribera (Ciutat Vella, Barcelona)**

Nery Antonio Taveras López



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License.**



Facultad de Educación
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación (MIDE)

**Análisis de la integración en adolescentes de origen dominicano.
Bases para una propuesta socioeducativa.**

*Un estudio cualitativo en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la
Ribera (Ciutat Vella, Barcelona).*

Tesis Doctoral

**Nery Antonio Taveras López
Barcelona, 2015**

Universidad de Barcelona
Facultad de Educación
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación

Programa de Doctorado “Educación y Sociedad: evaluación y
acreditación de programas”

(Bienio 2005-2007)

**Análisis de la integración en adolescentes de origen dominicano.
Bases para una propuesta socioeducativa.**

*Un estudio cualitativo en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la
Ribera (Ciutat Vella, Barcelona).*

Realizada por
NERY ANTONIO TAVERAS LOPEZ

Directoras
DRA. MARGARITA BARTOLOMÉ PINA
DRA. FLOR ÁNGELES CABRERA RODRÍGUEZ

Tutor
DR. JAUME DEL CAMPO SORRIBAS

*A mi hijo Max,
presente y futuro de este trabajo.*

*A Bettina,
por los sueños realizados juntos.*

*A todas y todos los migrantes dominicanos, que dejando a los
suyos, apuestan por un mejor futuro para ellos y sus hijos e hijas.*

Agradecimientos

A mi esposa Bettina, por apoyarme, fortalecerme y ser mi compañera de camino incondicional en este viaje. A ti, muchas gracias por impulsarme a seguir las tantas veces en que creí que ya no podía más.

A Margarita Bartolomé y Flor Cabrera, quienes han dirigido esta tesis, por saber acompañarme con su sabiduría para que este proyecto se hiciera realidad. Gracias profundas por la estima mostrada hacia mí y mi familia, por estar presentes en varios momentos importantes, no sólo de este estudio, sino de mi vida personal y familiar.

A la familia Brinker, la familia que encontré en Alemania, especialmente a Werner y Elisabeth. Con ustedes aprendí lo que es vivir en el día a día el fundamento de esta tesis. La integración es, en definitiva, llegar a sentirse, sin miedo alguno, como parte de una gran familia y esto, junto a ustedes lo aprendí. Gracias por todo el apoyo para este trabajo, por ser una familia con la que he compartido las alegrías, las ideas, los sueños, los temores y las esperanzas. Gracias a ustedes, he aprendido a convivir desde lo que nos une y desde el reconocimiento de que el “ser diferente” es una riqueza que nos fortalece como personas.

A mis padres (Nery y Sonia) y mis hermanos (Yanerys y Jairo), ustedes han formado parte constante de mi vida. Gracias por ayudarme a ser lo que soy y por animarme siempre a lograr las metas propuestas.

Al profesor Jaume Del Campo por su motivación en el proceso de esta investigación. Por compartir conmigo sus ideas y proyectos dirigidos al compromiso con la transformación social desde la educación.

A todas y todos los adolescentes de origen dominicano que han participado en este estudio. Sus vivencias han sido la clave para conformar este trabajo. Gracias de corazón.

A todos los miembros del Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI) de la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona, en cada una de ustedes, siempre encontré unas amigas y un amigo que me han aportado valores y conocimientos para entender que el sentido final de la investigación es trabajar para que otro mundo sea posible.

A todos los profesores de los centros educativos, educadores sociales, madres dominicanas y miembros del tejido asociativo de la comunidad dominicana residente en Barcelona, quienes con tanta disposición han colaborado con sus experiencias para los fines de este estudio.

A mis amigas Margarita García O'Meany e Ivelisse Matilde Santa, con quienes, constantemente, hemos compartido experiencias e ideas sobre esta tesis. Por su compromiso mostrado con el desarrollo de la comunidad dominicana en Barcelona. Especialmente, a ti Marga, por tu apoyo y motivación incondicional que dieron inicio a la idea de investigar sobre el tema de esta investigación.

Por último y no por ser el último en la lista, quiero agradecer a mi hijo Max, el hecho de haber nacido durante la realización de este proyecto de investigación. Cada línea que he escrito, las escribí con la esperanza de que puedas crecer en una sociedad más justa, cohesionada e inclusiva.

“Hacer del “otro” en toda su realidad, el sujeto de la Integración y de la acogida, no sus creencias, tradiciones o costumbres. La sociedad integrada basada en el reconocimiento y en la inclusión, sólo se podrá construir cuando el sufrimiento de los “otros extranjeros” irrumpa como “acontecimiento ético” en nosotros”
(Pedro Ortega, 2004, p. 62).

Índice de Capítulos

INTRODUCCIÓN.....	1
Estructura de la investigación	5
Antecedentes de la investigación	10
Justificación de la investigación	11
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	13
Capítulo 1. La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional	15
Introducción.....	15
1.1 La inmigración en España dentro del contexto europeo.....	16
1.2 Las políticas de Integración para los Inmigrantes en España y Cataluña	21
1.3 Políticas de Integración para la juventud procedente de la inmigración en España... ..	30
1.4 República Dominicana: “País de Emigrantes”. La Inmigración Dominicana en el contexto de la migración internacional	33
1.4.1 Dominicanos en España: historia, evolución y características	36
1.4.2 La Inmigración Dominicana en Cataluña	41
1.4.2.1 Los hijos e hijas de familias inmigradas de origen dominicano en Cataluña.....	45
Capítulo 2. La integración de los inmigrantes en las sociedades multiculturales: aportaciones para su conceptualización y análisis	51
Introducción.....	51
2.1 Definición y complejidad del concepto de Integración desde la perspectiva de la inmigración.....	53
2.1.1 Las dimensiones y procesos que configuran el concepto de Integración	57
2.2 Modelos de Integración: Respuestas de las sociedades multiculturales al fenómeno de la inmigración.....	63
2.2.1 Multiculturalismo y Asimilación	66
2.2.2 Multiculturalismo y Reconocimiento	68
2.2.3 Multiculturalismo y Pluralismo.....	71
2.2.4 Multiculturalismo e Interculturalidad	72
2.2.5 Multiculturalismo y Desigualdad.....	75
Capítulo 3. Los Hijos e Hijas de familias inmigradas como objeto de estudio. Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.	81
Introducción.....	81
3.1 Relaciones entre Integración y Aculturación en la Adolescencia.....	83
3.2 Adolescencia e Inmigración: tres miradas críticas para su comprensión.....	87
3.2.1 Primera mirada. Antes que nada se dedican a “ser Adolescentes”	88
3.2.2 Segunda mirada. Adolescentes inmigrantes: la visión del mundo adulto	90
3.2.3 Tercera mirada. Adolescentes inmigrantes: de la llamada “segunda generación” o de la generación 1.5	97
3.3 Aproximación a los Estudios sobre la llamada “Segunda Generación”. Origen y Principales cuestiones que destacan	106
3.4 Modelos frecuentemente utilizados en los estudios sobre los procesos de Integración en hijos e hijas de familias inmigradas	113

Capítulo 4. Desarrollo de un modelo para analizar, en perspectiva intercultural, los procesos de Integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración.	125
Introducción	125
4.1 El concepto de Integración que proponemos.....	126
4.2 Componentes que estructuran el concepto de Integración.....	129
4.2.1 Diseño de un modelo para diagnosticar los procesos de integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración	132
Capítulo 5. Metodología y diseño de la Investigación.....	143
Introducción	143
5.1 Diseño de la Investigación.....	144
5.1.1 Planteamiento del Problema	145
5.1.2 Finalidad y objetivos de la investigación	148
5.1.3 Objetivos de la investigación	148
5.2 Metodología.....	149
5.2.1 La investigación cualitativa orientada a la comprensión.....	151
5.2.2 El método: la Entrevista cualitativa	152
5.2.2.1 La entrevista y sus modalidades	153
5.2.3 Las notas de campo: Otra estrategia de recogida de información.....	156
5.3 Fases de la investigación	157
5.3.1 Población y Muestra de la investigación	159
5.3.2 Muestra general de la investigación.....	160
5.3.3 Proceso de recogida, procesamiento y análisis de la información.....	161
5.3.3.1 Procesamiento y análisis de la información	162
5.4 Diseño de las Estrategias de Investigación: estudio exploratorio y estudio sustantivo con los y las adolescentes de origen dominicano.....	163
5.4.1 Diseño Estudio Exploratorio	163
5.4.1.1 Objetivos.....	164
5.4.1.2 Fases	165
5.4.1.3 Muestra del estudio exploratorio	165
5.4.1.4 Estrategias de Recogida de Información en el estudio exploratorio.....	168
5.4.1.5 Diseño de la entrevista para el estudio exploratorio	169
5.4.2 Diseño del estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano	173
5.4.2.1 Objetivos del estudio	173
5.4.2.2 Fases del estudio.....	174
5.4.2.3 Muestra estudio de profundización con los adolescentes	174
5.4.2.4 Diseño de la Entrevista Semi-Estructurada como principal estrategia de recogida de información	179
5.4.2.4.1 Objetivos de la Entrevista	179
5.4.2.4.2 Contenido validado de la Entrevista Semiestructurada	180
PARTE II. MARCO EMPÍRICO.....	185
Capítulo 6. Marco empírico I.....	187
Introducción	187
6.1 El contexto social seleccionado como objeto de estudio.....	188
6.2 Resultados del estudio exploratorio.....	189
6.2.1 Descripción del contexto: El barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera en el Distrito de Ciutat Vella de Barcelona	189
6.2.1.1 Descripción del Distrito de Ciutat Vella	190

6.2.1.2	Un recorrido por el barrio de Sant Pere, Santa Caterina, y la Ribera	192
6.2.1.3	La Plaza del Forat de la Vergonya. Punto emblemático del Barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera	199
6.2.2	Una Isla Dominicana en pleno centro de Barcelona: la Inmigración Dominicana en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera.....	201
6.2.3	Diversas miradas sobre la situación de los procesos de integración en los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona	206
6.2.3.1	Los adolescentes de origen dominicano y sus circunstancias familiares. Efectos en el proceso de Integración	207
6.2.3.2	Dimensión psicosocial de la inmigración en el proceso de integración de los hijos e hijas de familias dominicanas.....	213
6.2.3.3	Dimensión Estructural: trayectoria educativa e inserción en el mercado laboral	218
6.2.3.4	Dimensión Social: el barrio como medio social próximo de integración	226
6.2.3.5	Dimensión Cognitivo-Cultural e Identitaria	243
6.2.3.6	Perspectivas de vida en la Integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes dominicanas.....	249
6.2.3.7	Abriendo caminos: ejemplos de éxito en el proceso de integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes dominicanas	252
6.3	Conclusiones del estudio exploratorio	257
6.4	Recomendaciones.....	262

MARCO EMPÍRICO II.....265

Estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano: las vivencias de la integración contada por sus protagonistas.....	265
Introducción	265

Capítulo 7. Características y trayectoria migratoria de las familias; las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.....269

Introducción	269
7.1 Los adolescentes de origen dominicano y sus grupos familiares	256
7.1.1 Estructura familiar de los adolescentes dominicanos en Barcelona	270
7.1.2 Nivel educativo y ocupacional de los padres y madres.....	274
7.2 Trayectoria migratoria de la familia: motivo de la migración, el inicio de la reagrupación de los hijos y las expectativas de los padres y madres	277
7.3 Dimensión psicosocial: Experiencia de la separación familiar y la vivencia de la trayectoria migratoria por los propios adolescentes	282
7.3.1 Experiencia de la separación familiar causada por la migración.....	283
7.3.2 La experiencia del trayecto migratorio en los adolescentes de origen dominicano	287
7.3.2.1 Voluntariedad o involuntariedad de la migración.....	287
7.3.2.2 El estrés de la inmigración experimentado por los adolescentes de origen dominicano en los inicios de su adaptación en Barcelona	291
7.4 Dimensión Estructural de la Integración de los adolescentes de origen dominicano. La vivencia escolar.....	298
7.4.1 Dimensión Estructural: la vida en la Escuela y las perspectivas educativas.....	299
7.4.1.1 Elementos que actúan como vías en la Integración Escolar.....	299
7.4.1.2 Elementos que actúan como barreras en la Integración Escolar	304

7.4.2	Las perspectivas de continuidad de estudios más allá de la Enseñanza Obligatoria	312
Capítulo 8. Dimensión Social de la Integración en los adolescentes de origen dominicano		
.....		319
	Introducción	319
8.1	La vida en el barrio: Dinámicas de socialización de los adolescentes de origen dominicano en el medio social próximo de integración	319
8.2	Las redes sociales que construyen los hijos e hijas de la inmigración dominicana	326
8.3	El uso del tiempo libre en los adolescentes de origen dominicano	330
8.4	Elementos que se presentan como problemáticas o como apoyo para la integración en el medio social próximo	333
8.4.1	Elementos problemáticos para la integración social	333
8.4.2	Elementos que sirven de apoyo a la integración social	343
Capítulo 9. Dimensiones Cognitivo-cultural e Identitaria en los procesos de Integración de los adolescentes de origen dominicano		
.....		355
	Introducción	355
9.1	Dimensión cognitivo-cultural	356
9.1.1	Conocimiento de aspectos relacionados con las costumbres, tradiciones y hechos históricos de la cultura de acogida	356
9.1.1.1	Conocimiento y uso de la Lengua Catalana	359
9.1.1.2	Conocimiento y contacto que tienen los hijos de familias de origen dominicano con la cultura de origen familiar	361
9.2	Gustos y preferencias culturales y, las diferencias que establecen los adolescentes de origen dominicano entre la cultura dominicana y catalana/española	366
9.3	Dimensión Identitaria de la Integración. El sentimiento de pertenencia hacia una o más comunidades políticas	371
Capítulo 10. Perspectivas de vida y lecciones aprendidas por los adolescentes de origen dominicano en su camino hacia la Integración.		
.....		377
	Introducción	377
10.1	Perspectivas de vida en la integración	378
10.1.1	Proyecto migratorio futuro	378
10.2	Lecciones aprendidas en los procesos de Integración	382
10.2.1	El concepto de Integración en los adolescentes de origen dominicano	382
10.2.2	Elementos constitutivos de la integración según las lecciones aprendidas por los adolescentes dominicanos en sus procesos de Integración	385
Capítulo 11. Conclusiones de la tesis, bases para una propuesta de intervención socioeducativa, limitaciones y prospectivas.		
.....		391
	Introducción	391
11.1	Conclusiones generales de la tesis	392
11.2	Propuesta de intervención socioeducativa	415
11.3	Limitaciones y prospectivas de la investigación	422
11.3.1	Limitaciones	422
11.3.2	Prospectivas de la investigación	425
	Bibliografía	432
	Anexos	

Índice de figuras, gráficas y tablas

Capítulo 1

Figura 1.1: Esquema general del Capítulo 1.....	16
Gráfica 1.1: Evolución de la población extranjera en España 2008 -2014.....	18
Gráfica 1.2: Principales países latinoamericanos con mayor número de extranjeros residentes en régimen general y comunitario en España a 31 de marzo de 2012 y 31 de diciembre de 2014.	21
Gráfica 1.3: Población de origen dominicano residente en Barcelona por distrito	44
Tabla 1.1: Evolución de la población de origen dominicano residente en España	38
Tabla 1.2: Evolución de la población dominicana en Cataluña (2000 – 2014).	42
Tabla 1.3: Los seis principales municipios de residencia del colectivo dominicano en Cataluña para el año 2015.	43
Tabla 1.4: Alumnado de origen dominicano en Cataluña curso 2013-2014.....	46

Capítulo 2

Figura 2.1: Esquema general del Capítulo 2.....	52
Figura 2.2: Dimensiones de la Integración según Heckmann (1999); Heckmann y Schnapper (2003).....	58
Figura 2.3: Formas de entender el multiculturalismo en sociedades multiculturales.....	66
Tabla 2.1: Dimensiones del concepto de integración y tipo de integración a los que hacen referencia.	59
Continuación Tabla 2.1: Dimensiones del concepto de integración y tipo de integración a los que hacen referencia.....	60
Continuación Tabla 2.1: Dimensiones del concepto de integración y tipo de integración a los que hacen referencia.....	61

Capítulo 3

Figura 3.1: Esquema general del Capítulo 3.....	83
Tabla 3.1. Síntesis de las temáticas investigadas en España sobre los hijos e hijas de familias inmigradas en el período 2000-2008.....	109
Continuación Tabla 3.1: Síntesis de las temáticas investigadas en España sobre los hijos e hijas de familias inmigradas en el período 2000-2008.	111
Tabla 3.2: Modelos frecuentemente utilizados en los estudios sobre el estado de Integración de los hijos e hijas de familias inmigradas en las sociedades de acogida. ..	114
Cont. Tabla 3.2: Modelos frecuentemente utilizados en los estudios sobre el estado de Integración de los hijos e hijas de familias inmigradas en las sociedades de acogida. ..	116

Capítulo 4

Figura 4.1: Esquema general del Capítulo 4.....	126
Tabla 4.1: Dimensiones y componentes que estructuran el concepto de Integración según Martínez (2006).....	130
Tabla 4.2: Contenido del modelo para el estudio de la Integración en adolescentes y jóvenes procedentes de la inmigración.	133

Capítulo 5

Figura 5.1: Esquema general del Capítulo 5.....	144
---	-----

Figura 5.2: Esquema general del apartado sobre el diseño de la investigación.	144
Figura 5.3: Metodologías en la investigación cualitativa.	150
Figura 5.4: El objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión (Bartolomé, 1992, p. 17).	151
Tabla 5.1: Características generales de la entrevista estructurada y no estructurada ...	154
Tabla 5.2: Las fases generales de la investigación y sus tareas específicas.	158
Tabla 5.3: Características generales de la población objeto de estudio.	159
Tabla 5.4: Muestra general de la investigación.	160
Tabla 5.5: Fases y tareas del estudio exploratorio.	165
Tabla 5.6: Características de muestra estudio exploratorio. Madres dominicanas.	166
Tabla 5.6.1: Características muestra estudio exploratorio. Miembros del Tejido Asociativo Dominicano.	167
Tabla 5.6.2: Características de la muestra “Agentes Sociales Entidades Autóctonas” .	167
Tabla 5.6.3: Características de la muestra del profesorado.	168
Tabla 5.6.4: Características de la muestra de los Jóvenes naturales del barrio.	168
Continuación tabla 5.7: Diseño de las guías de entrevistas para la muestra del estudio exploratorio.	171
Tabla 5.8: Fases del estudio con los adolescentes hijos de familias inmigrantes.	174
Tabla 5.9: Composición de la muestra de los adolescentes de origen dominicano que cursan la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).	177
Tabla 5.10: Composición de la Muestra de adolescentes que habían finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria y se encontraban realizando alguna o ninguna actividad laboral/educativa.	178
Tabla 5.11: Contenido validado de la entrevista Semiestructurada.	180

Capítulo 6

Figura 6.1: Esquema general del capítulo sobre el Estudio Exploratorio.	188
Figura 6.2. Situación geográfica del Distrito de Ciutat Vella en la ciudad de Barcelona.	190
Figura 6.3. Mapa de la división territorial del Distrito de Ciutat Vella por barrios.	191
Tabla 6.1: Distribución de la población por grupo de edad del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, Ciutat Vella, Barcelona, año 2013.	194

Capítulo 7

Tabla 7.1: Características de las familias de origen dominicano en Barcelona según diversas fuentes de información.	273
Tabla 7. 2: Trayectoria migratoria de las familias dominicanas en Barcelona según las madres y miembros del tejido asociativo dominicano.	280
Tabla 7.3: Percepciones de diversas fuentes de información sobre la dimensión psicosocial de la integración en la trayectoria migratoria de los hijos de familias de origen dominicano.	296

Capítulo 9

Tabla 9.1: Sentimiento de pertenencia de los chicos y chicas según las diferentes fuentes de información.	374
---	-----

Capítulo 11

Figura 7: Elementos que se presentan como mayor y menor integración en los hijos e hijas reagrupados por familias dominicanas.	397
Tabla 11.1: Líneas de acción para una intervención socioeducativa.	418

Resumen

Un reto fundamental en las sociedades multiculturales es cómo fortalecer y potenciar la integración de la población inmigrada desde una perspectiva intercultural e inclusiva. Este reto adquiere una relevancia especial cuando se trata de la integración de los hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración. Desde esta perspectiva, esta investigación se ha centrado en analizar, desde una perspectiva amplia, los procesos de integración que están siguiendo los adolescentes de origen dominicano reagrupados por sus familias en Barcelona, concretamente, dentro del contexto sociocultural del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del distrito de Ciutat Vella. Desde una concepción de la integración como un proceso dinámico, bidireccional, de interrelación entre sociedad de acogida e inmigrados, hemos desarrollado un modelo de análisis que permite realizar una interpretación de los procesos de integración en adolescentes procedentes de familias inmigradas, a partir del estudio de algunas de las dimensiones que conforman la integración de los inmigrantes en sociedades que se definen como multiculturales, tales como son las dimensiones: estructural, psicosocial, social, cultura-identitaria y perspectivas de vida en el proceso de la integración. Los resultados de este estudio permiten responder a cuestiones respecto a cómo se están integrando los adolescentes de origen dominicano en el conjunto de la sociedad receptora, qué elementos les están sirviendo de apoyo o de barreras en sus procesos de integración y cómo podría la educación ayudar a fortalecer, aún más, la integración de este u otros colectivos con similares características en la sociedad de acogida.

Para responder a estas cuestiones se ha realizado esta investigación de naturaleza cualitativa orientada a la comprensión, en la que se ha utilizado la entrevista semi-estructurada como método de recogida de información. En el estudio han participado 30 adolescentes de origen dominicano, de quienes se han recogido sus experiencias migratorias y de integración en Barcelona. También, en el estudio se han obtenido las opiniones de 36 fuentes de información, tanto de la sociedad receptora como de miembros de la comunidad dominicana residente en Barcelona, sobre cómo perciben la integración de los sujetos que han sido objeto de estudio de esta investigación.

El desarrollo del estudio consta de dos grandes partes. *Una primera parte*, en el que exponemos el marco conceptual del que se ha partido, el cual, se refiere al “estudio de la integración de los inmigrantes en sociedades multiculturales”, en esta parte se finaliza con la presentación de la metodología y diseño elaborado para el desarrollo de la investigación. *Una segunda parte*, en la que se presentan los resultados de los dos estudios realizados: el estudio exploratorio con diversas fuentes de información y el estudio de profundización con los propios adolescentes de origen dominicano. Posteriormente, presentamos las conclusiones generales del estudio, las bases para una propuesta de intervención socioeducativa que contribuya a potenciar la integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración. Finalmente, se señalan las limitaciones con las que

nos hemos encontrado durante la realización del estudio y las perspectivas que tiene la investigación que se ha llevado a cabo.

INTRODUCCIÓN

Motivos y orígenes de la investigación. Retos para la Integración

Queremos introducir este estudio, narrando una anécdota: en los distintos encuentros que hemos participado con las asociaciones de la comunidad dominicana presentes en Barcelona, en medio de una pausa y tomando un cafecito en el local de Comisiones Obreras, una madre dominicana que había reagrupado a su hija a la edad de 10 años, comenta: *“Yo veo muy pocas expectativas entre los hijos de dominicanos. Para mí la integración de los hijos de dominicanos está como dentro de un bloque de hielo”* (Juana, 47 años)¹. En aquel diálogo, intervino también Martina, madre dominicana que había reagrupado a sus cuatro hijos entre los 8 y 12 años de edad, y añade:

“Yo creo que a los niños les cuesta mucho adaptarse y, aunque, después se van acostumbrando y, hacen amistades aquí, ellos no se curan del todo. El duelo no lo superan. Ellos cuando ya llegan grandecitos saben la vida que dejaron allí y eso les pasó a mis hijos. Sufrieron mucho, porque yo creo que les afecta el cambio de cultura, de idioma y además, yo creo que ellos creían que esto no era en serio, ellos creían que se iban de nuevo” (Martina, 48 años).

Posiblemente, pasaron 10 minutos durante este diálogo y a pesar de que, posteriormente, se entrevistaron a estas madres para este estudio, estas palabras nos dieron vueltas en la cabeza y generaron cuestiones relacionadas con la integración de los hijos de las familias de origen dominicano en Barcelona. ¿Qué tanto sabíamos, en realidad, de sus procesos de integración en el “nuevo” país de llegada? ¿Por qué existía la sospecha de que la integración se encontraba en un bloque de hielo? ¿Era esto una imaginación, un decir o una realidad? ¿Qué elementos de los que componen los procesos de integración de las personas inmigradas se podrían analizar para detectar si la integración de los hijos reagrupados por sus familias se iba abriendo paso en la sociedad de acogida o bien, se encontraba con serias dificultades para su realización? ¿Qué experiencias podían contarnos los propios chicos y chicas dominicanos sobre su proceso migratorio y de adaptación en un nuevo país? ¿Qué significaba para ellos socializar sus procesos de

1 Esta madre y su hija, posteriormente, han sido entrevistadas para los fines de este estudio.

vida entre dos mundos, la cultura de origen y la de acogida? ¿Qué experiencia tenían de la inmigración? ¿Cómo podría la educación ayudar en estos procesos?

Estas han sido preguntas de fondo que, compartiendo elementos comunes con los jóvenes objeto de estudio como lo es nuestra propia experiencia migratoria, de integración y de origen cultural (dominicano), dieron origen al trabajo de investigación que en estas páginas presentamos.

Es así, como se convirtió para nosotros en un objetivo el hecho de que para comprender mejor la historia de la inmigración dominicana, como país de emigrantes, había, también, que entender dentro de esta historia, como sostienen Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003, p. 15 *“que la historia de los inmigrantes de nuestros días es también la epopeya de sus hijos, un capítulo fascinante y crítico, aunque con demasiada frecuencia olvidado, de la experiencia del inmigrante”*.

Así que, para contar esta epopeya de la integración en los adolescentes de origen dominicano recurrimos a ellos mismos, quienes han vivido su infancia y adolescencia marcadas por el hecho migratorio, vivido en primera persona (UNICEF & otros, 2009), por lo que sus experiencias de integración, no sólo se nos convierten, según los resultados de este estudio, en un aporte a los estudios sobre la integración y sus dimensiones, sino que también, constituye un legado biográfico (Torrabadella & Tejero, 2005) de la juventud de origen dominicano residente en Barcelona. Por ello, ha sido interesante aproximarnos a conocer los propios puntos de vista de los chicos y chicas de origen dominicano, ya que ellos, han participado del proyecto migratorio de sus progenitores, pero, que quizás ha faltado escucharles como sujetos activos de este proceso, de sus vidas en el contexto de la sociedad de acogida, de las propias experiencias que tienen en cuanto a sus vivencias cotidianas de la integración, de lo que esperan de cara al futuro en su camino hacia la integración, porque como bien, afirma Gaitán:

“los niños no son reconocidos como actores...y sin embargo, actúan (2006), ... a los niños no se les cuenta pero oyen, no se les habla, pero escuchan, no se les consultan, pero adoptan sus decisiones, que, generalmente, reservan para sí mismos”(p. 4433).

Así pues, con la presente tesis se desarrolló un marco teórico desde el que entendemos la *Integración desde una perspectiva bidireccional que implica una interacción dinámica, de convivencia mutua entre los distintos segmentos de la población de una sociedad definida como multicultural y que, ante todo, sitúa a la*

persona en su condición humana y en interacción con el otro y los otros, como centro de todos sus procesos.

Es así, que el aporte de esta tesis, se sitúa en ofrecer un modelo de análisis que sirva, *por un lado*, como base para comprender las experiencias de la integración en hijos de familias procedentes de la inmigración, la cual, a pesar de sus elementos comunes, adopta diferentes formas y trayectorias, como hemos podido comprobar en este estudio y; por el otro lado, es un modelo que permite establecer las bases para aportar propuestas socioeducativas que favorezcan la *integración en una dinámica inclusiva de los adolescentes y jóvenes procedentes de familias inmigradas dentro del conjunto del tejido social.*

El modelo de análisis del que hemos partido, se sitúa dentro de la línea de investigación de “educación para la ciudadanía”, desarrollada por el Grup de Recerca en Educació Intercultural² (GREDI). Este grupo de investigación en educación intercultural nació en el año 1992 con el principal propósito de desarrollar investigaciones y procesos formativos en el ámbito de la educación intercultural. Su objetivo principal es el de profundizar en temas relacionados con la diversidad cultural y étnica presente en contextos multiculturales, para, a partir de las investigaciones, encontrar respuestas educativas que favorezcan dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia de todos los colectivos que conforman el tejido social, especialmente, aquellas intervenciones socioeducativas que puedan potenciar la integración de inmigrantes y minorías étnicas presentes en escenarios educativos y sociales multiculturales.

Destacamos así, que el modelo de análisis de la integración que hemos utilizado para esta investigación, tiene una relación de similitud con el modelo de ciudadanía desarrollado por el GREDI (Bartolomé, 2002), en el cual, aplicamos elementos que están asociados a este modelo, como es el tema de la dimensión social, cultural e identitaria que conforman los procesos de integración en hijos de familias inmigradas. Además, cabe señalar, que el modelo dinámico de ciudadanía propuesto y desarrollado por el GREDI, ha sido la base de varias investigaciones de relevancia, concretamente, con este modelo se llevó a cabo la investigación sobre *“La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), cuyo objetivo principal ha sido la identificación de necesidades formativas para la construcción de una ciudadanía intercultural y responsable en el alumnado del segundo ciclo de la ESO.* Como producto de esta investigación puede citarse la guía práctica desarrollada para el profesorado de secundaria que contiene materiales educativos que contribuyen al fomento de

² En castellano: Grupo de Investigación en Educación Intercultural. <http://www.ub.edu/gredi/>

algunas de las competencias y valores que conforman la ciudadanía, tal y como lo es el desarrollo del sentimiento de pertenencia, la formación en el juicio crítico, la competencia comunicativa intercultural y la participación efectiva en los problemas de la comunidad (Bartolomé & Cabrera, coord., 2007). Estas competencias se constituyen, también, en instrumentos de integración social en sociedades multiculturales.

Cabe añadir que, dentro de este ámbito, se han desarrollado tesis doctorales que, realizando una adaptación del modelo dinámico de ciudadanía intercultural desarrollado por el GREDI, han analizado el proceso de integración en colectivos de población inmigrada en Cataluña, específicamente, puede indicarse la tesis de Palou (2010) sobre la *“Integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña”*, cuyo objetivo fundamental ha sido el de estudiar el estado de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Otra tesis doctoral, realizada por miembros del GREDI que se sitúa en esta línea, aunque más centrada en el desarrollo de la identidad étnica en adolescentes y jóvenes procedentes de la inmigración, es la de Massot (2001): *“vivir entre culturas”*, cuya aportación más específica ha sido la comprensión del estudio de la llamada *“segunda generación de inmigrantes”* y el cómo construye esta población distintos modelos de pertenencia y de identidad étnica en sociedades multiculturales³.

Es así, que dando continuidad a esta línea de estudio que continúa desarrollándose en el contexto de la sociedad catalana, el modelo de análisis que hemos aplicado, permitió, *por una parte*, profundizar en las propias experiencias de la persona en cuanto a sus vivencias psicosociales de la migración, sus procesos de adaptación sociocultural, de construcción de la identidad a través del sentimiento de pertenencia hacia una comunidad política y de sus perspectivas de vida de cara a establecer los elementos caracterizan la Integración en niños que comparten el elemento común del hecho migratorio y, *por otra parte*, aportar las bases de una propuesta socioeducativa que dé continuidad al trabajo de temas cruciales para la formación de una ciudadanía intercultural en hijos e hijas de familias inmigradas y de otras procedencias culturales, tanto en contextos formales de la educación como en los *“no formales”*.

³ Otros trabajos que el GREDI ha desarrollado en esta línea son: Bartolomé & otras (2003): *¿Construimos Europa? El sentimiento pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Consejería de Educación. Bartolomé, M., Folgueiras, M. y Sabariego, M. (2006): *Muntem el nostre poble*. Barcelona: Caritas. Estos trabajos, surgidos de las investigaciones realizadas en la línea de estudio de *“educación para la ciudadanía”* aportan materiales y estrategias educativas para desarrollar las competencias que posibilitan la práctica de la ciudadanía intercultural en los jóvenes en sentido general.

Esta propuesta aporta elementos que orienten el diseño de acciones concretas para fomentar la integración sociocultural del colectivo objeto de estudio. Estos elementos están relacionados con la adquisición de competencias ciudadanas, tales como: desarrollo del sentimiento de pertenencia, las actitudes para la convivencia intercultural, el fomento de las redes sociales, la participación efectiva en el espacio público y los apoyos humanos necesarios para acompañar el proceso psicosocial que provoca el trayecto migratorio. Todos ellos, son un reto para que la Integración se convierta en un instrumento para el logro de una mayor cohesión social.

Por otra parte, en coherencia con el carácter bidireccional de los procesos de integración, el modelo de análisis que aporta esta tesis, permite analizar esta bidireccionalidad en tres sentidos: *en primer lugar*, se aportan, en esta tesis, las imágenes que tienen construidas los adolescentes autóctonos respecto a los pares de origen dominicano; *en segundo lugar*, el estudio permite visualizar y comprender los factores de apoyo o de menos apoyo que desde la sociedad de acogida, actúan como vías u obstáculos de integración y de igual manera, aquellos factores de apoyo o de obstáculos que provienen desde la dimensión interior de la propia persona y de sus entornos socio-familiares y culturales y; *en tercer lugar*, se puede comprender el cómo hoy por hoy, la Integración, no sólo debe ser entendida desde la idea de que ocurre en un solo contexto social (sociedad de acogida), sino que para los hijos reagrupados por sus familias, la integración también tiene un componente transcultural, en la medida, que estos jóvenes construyen sus procesos de socialización entre sus identificaciones con el país de origen y el de país de acogida y por ello, es importante, que en los procesos de integración, estos adolescentes mantengan vínculos afectivos y efectivos fuertes con ambas realidades socioculturales, sin que ello, implique la exclusión de una u de otra.

Estructura de la investigación

La tesis se estructura en once capítulos, divididos en tres partes:

- *Una primera parte*, en la que se desarrolla en cuatro capítulos el marco teórico que sustenta esta investigación;
- *Una segunda parte*, compuesta por el capítulo del diseño y la metodología y;
- *Una tercera parte*, en la que, en cinco capítulos, se presenta la parte empírica con los resultados de los dos estudios realizados: *el estudio exploratorio (capítulo 6) y el estudio de profundización con los adolescentes de origen*

dominicano (capítulos 7 a 10). Por último, el capítulo once, expone las conclusiones generales de la tesis, las bases para una propuesta de intervención socioeducativa orientada hacia la mejora de la integración y, las limitaciones y perspectivas de este estudio.

A continuación, se detallan los contenidos de cada uno de los capítulos.

El marco teórico, cuyo principal eje es, la conceptualización y comprensión de la *Integración referida a las personas que proceden de la inmigración*. En este sentido, partimos de una idea de la integración como un proceso que ocurre en el tiempo y que es interactivo y dinámico entre dos segmentos: población inmigrada y autóctona. Como fruto de esta interacción debe llegarse al reconocimiento mutuo y al rechazo de cualquier forma de exclusión y/o marginación, potenciándose los elementos que configuran una sociedad cohesionada.

Para comprender esta forma de entender la Integración y más aún, analizar los elementos que inciden en el análisis de este proceso en la adolescencia y la juventud procedente de la inmigración, hemos estructurado el marco teórico en cuatro capítulos, partiendo de lo general con la contextualización de nuestro objeto de estudio y llegando hasta lo particular con la elaboración de un modelo de análisis que nos permita estudiar el proceso de integración en los hijos e hijas de la inmigración. El contenido general de los capítulos es como se describe a continuación:

El *Capítulo 1* contextualiza la inmigración dominicana en España en el marco de las migraciones internacionales en Europa, haciendo énfasis en la historia y características de esta inmigración en el contexto español, presentando las políticas de integración en España tanto para los inmigrados en general como para la juventud inmigrante; y luego centrándonos en la inmigración dominicana en Cataluña, en especial, en lo que concierne a los hijos de inmigrantes dominicanos en esta región.

En el *Capítulo 2*, nos adentramos en el estudio de la *Integración referida a los inmigrantes en sociedades multiculturales*. Para ello, presentamos las diversas miradas que sobre la manera de conceptualizar la “Integración de los inmigrantes” aportan diversos autores, sobre todo, centrándonos en aportar una definición de la integración desde una perspectiva intercultural. Luego exponemos los distintos modelos sobre los que las sociedades multiculturales se han basado para gestionar la diversidad cultural presente. Partimos de la idea de concebir primero la multiculturalidad como un hecho y una realidad y a partir de ahí aportamos los

diferentes enfoques modélicos que se pueden adoptar para el manejo de la multiculturalidad: asimilación, pluralismo, reconocimiento e interculturalidad.

En el *Capítulo 3*, profundizamos en nuestro campo objeto de estudio: los hijos e hijas de familias inmigrantes como objeto de estudio. Conceptualización y modelos para el análisis de sus procesos de integración. Ofrecemos un marco conceptual general sobre cómo se entienden la Integración y la Aculturación en la Adolescencia procedente de familias inmigradas. Posteriormente, hacemos una revisión de los aspectos que los estudios sobre los hijos de familias inmigradas destacan cuando de analizar sus procesos de integración se trata, para culminar con una relación de los modelos que comúnmente son utilizados para el análisis de los procesos de integración en hijos de familias inmigradas.

A partir de entender y estudiar la Integración de los inmigrantes, en el *Capítulo 4* presentamos la elaboración de la propuesta de un modelo para diagnosticar, en perspectiva intercultural, el proceso de integración en los hijos procedentes de la inmigración. En este capítulo aportamos nuestra propia definición sobre qué entendemos por Integración y luego, siguiendo el planteamiento de algunos autores, ofrecemos los elementos que configuran la integración y que a nuestro entender se pueden utilizar para analizar desde una perspectiva amplia, la integración de la adolescencia y la juventud procedente de la inmigración.

En el *Capítulo 5* se desarrolla el diseño y metodología de la tesis. El diseño se corresponde con el de una investigación cualitativa orientada a la comprensión, utilizando la Entrevista Semiestructurada como principal estrategia de recogida de información. Con esta metodología, se tuvo la posibilidad de abordar el tema objeto de estudio desde las propias experiencias de los adolescentes de origen dominicano y las interpretaciones y significados que ellos mismos le han otorgado a sus trayectorias de integración. El capítulo recoge los diseños de los dos estudios realizados: el exploratorio y el de profundización con los adolescentes objeto de estudio.

Con el *Capítulo 6*, se inicia la primera fase de la parte empírica de esta tesis. Se trata del desarrollo del estudio exploratorio como aproximación al campo objeto de estudio. *En una primera parte*, se caracteriza el contexto social del lugar en el que tiene lugar esta investigación: el barrio de Santa Caterina, Sant Pere y la Ribera, del Distrito de Ciutat Vella de la Ciudad de Barcelona. Aquí, el elemento fundamental es describir, en breves notas, la historia y estructura organizativa que tiene el sector a través de sus instituciones con la finalidad de conocer las

posibilidades estructurales que favorecen o podrían dificultar la integración de los hijos de familias de origen dominicano. *En una segunda parte*, se desarrolla en este capítulo, *la contextualización de la inmigración dominicana dentro del contexto social objeto de estudio, especialmente, su historia*; así como, una primera descripción e interpretación de las percepciones y opiniones de diferentes agentes sociales de la comunidad dominicana (madres, asociaciones) y de la sociedad de acogida (profesorado, educadores sociales, servicios sociales y pares adolescentes autóctonos y de otras procedencias culturales), sobre cómo interpretan que está ocurriendo la trayectoria de la integración en los adolescentes de origen dominicano en cada una de las dimensiones objeto de estudio (psicosocial, educativa, social, cultural, identitaria y perspectivas de futuro). En este capítulo, es donde se introduce la perspectiva bidireccional del constructo de la “integración”, a través, de las opiniones de los pares autóctonos y de miembros del tejido organizacional/estructural de la sociedad de acogida.

El estudio aporta la conclusión de que, según las diversas opiniones, la trayectoria de la integración en los hijos de familias dominicanas, se encuentra con más dificultades que posibilidades, tanto por parte de situaciones que son fomentadas desde la sociedad de acogida como por los propios adolescentes y el grupo cultural de origen. A partir, de aquí, se continúa con la indagación de estos elementos en el estudio de profundización con los propios jóvenes de origen dominicano.

Los capítulos del 7 al 10 están destinados a la comprensión de los procesos de integración en los propios adolescentes de origen dominicano, a partir de sus propias vivencias, interpretaciones y expectativas. En el Capítulo 7, se inicia con la caracterización de sus grupos familiares, incluida la propia trayectoria migratoria familiar y se continua desarrollando este capítulo con la experiencia psicosocial de la inmigración y la experiencia de los chicos y chicas en el ámbito escolar, identificando, las dificultades o posibilidades con las que han contado en sus procesos de la primera adaptación y aquellas que, aún pasado el tiempo, aún permanecen.

El *Capítulo 8*, está dedicado al análisis de la integración social en el barrio como contexto próximo de integración, además, se profundiza en las redes sociales que construyen los hijos de familias dominicanas y en su participación social, como factores que, entendemos, les ayudarían en el alcance de una mejor integración. En el capítulo se termina detectando los elementos que, según las entrevistas realizadas, sirven de apoyo para la integración y que contribuyen a minorar los riesgos sociales que podrían obstaculizar dicho procesos y, también, se identifican

aquellos elementos que en las realidades actuales de los jóvenes, actúan como barreras para la integración y que les hace más vulnerables para no lograr con “éxito” la integración deseada.

El *Capítulo 9*, profundiza en la dimensión cognitivo-cultural e identitaria de los adolescentes de origen dominicano. Es un capítulo que, en la base, pretende identificar los elementos de integración relacionados con el conocimiento mutuo para poder compartir la propia cultura y entender a los demás. Se trata de ver qué tanto conocen los hijos de familias dominicanas a la cultura de acogida y a la suya propia, qué actitudes presentan para la convivencia intercultural y por otro lado, cómo están construyendo su sentimiento de pertenencia hacia una o más comunidades políticas.

El *Capítulo 10*, cierra el análisis del estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano, lo hacemos, indagando sobre las lecciones aprendidas que los propios chicos y chicas pueden señalar como parte de su camino por la integración en la sociedad de acogida; así como, sobre sus perspectivas de futuro: ¿Hacia dónde se visualizan de cara el futuro? ¿Piensan continuar estudio? ¿Dónde se ven ejerciendo su ciudadanía, ¿en la sociedad de acogida? ¿En el país de origen? ¿Entre dos o más mundos? Se trata de poner a “volar” la imaginación entorno a las posibilidades de la integración y por otro lado, según sus lecciones aprendidas, aterrizar en la realidad de lo que estos adolescentes consideran los que son los aspectos a los que se debería atender para “llegar a integrarse en una sociedad multicultural”.

Por último, se finaliza con el Capítulo 11, en el que exponemos nuestras principales conclusiones, las propuestas de intervención para encaminar la integración en una perspectiva más intercultural y las limitaciones y prospectivas que nos deja esta tesis. Las conclusiones, nos llevan a identificar, la validez del modelo propuesto para el análisis de los procesos de integración en hijos reagrupados por familias procedentes de la inmigración, así como a la afirmación de que, si bien la integración, tiene notas características propias para cada sujeto, también, en el caso de los adolescentes de origen dominicano, este proceso tiene elementos comunes que les definen como un colectivo que está conformando un proceso de socialización en el que se encuentran con mayores dificultades que con posibilidades para su integración y que por tanto, el siguiente paso, es acompañarles desde una intervención socioeducativa que ayude a crear más condiciones que hagan posible la entrada en la vida adulta de estos jóvenes con mayores logros en lo que hemos denominado su Integración en la sociedad de acogida.

El conjunto de estos capítulos no puede verse de manera desarticulada unos de otros. Los mismos se articulan entre sí para dar forma y vida a este informe de investigación.

Antecedentes de la investigación

Tenemos que apuntar que desde que España empezó a considerarse como “país de inmigración” empezaron a proliferar los estudios sobre los inmigrantes y sus familias (García, 2008). Estos se hicieron poniendo el énfasis en los diversos aspectos que componen la Integración de este colectivo dentro de la sociedad mayoritaria.

De aquí que en la última década (2000-2010)⁴ se haya generado en España una consolidación de la línea de investigación sobre los hijos e hijas de inmigrantes y sus procesos de integración en la sociedad de acogida. Esta consolidación ha dado lugar a la realización de numerosos estudios que intentan indagar sobre los éxitos, limitaciones y posibilidades que tienen los hijos de familias inmigradas para alcanzar una “buena o menor” integración en la sociedad de acogida. De aquí que se hayan definido diversos ejes temáticos para su tratamiento como son: *integración escolar, integración identitaria y procesos de aculturación, integración social, la integración laboral*, entre otros ámbitos como puede verse en el apartado 3.1 del presente estudio⁵. Entre estos estudios podemos mencionar, a modo de ejemplos, los estudios realizados con la “segunda generación” de: Argentinos y Uruguayos (Massot, 2001); Ecuatorianos (Corona y Bermell, 2008); Colombianos (Echeverri, 2005); Senegaleses y Gambiaos (Gabrielli, 2010); Magrebíes (De Régil, 2001; Palou, 2010), entre otros colectivos estudiados, además de considerar los estudios que tienen un carácter más global, ya que incluyen en sus muestras a adolescentes y jóvenes procedentes de familias inmigradas de diversos colectivos y que de igual manera se han centrado sobre los procesos de Integración que sigue

4 Como ya hemos apuntado en el capítulo III de este estudio, los primeros estudios sobre los hijos de familias inmigradas aparecen en España desde el año 1991 y hasta finales de los años 90 sus temas centrales han sido: la integración escolar y la identidad cultural.

5 En este apartado en el cuadro 3.1 “*Síntesis de las temáticas investigadas en España sobre los hijos e hijas de familias inmigradas en el período 2000-2008*” exponemos una serie de temáticas investigadas con sus autores representativos, cuyos temas se enmarcan dentro de una de las dimensiones de la integración señaladas anteriormente, por lo que aquí nos limitaremos sólo a hacer mención de este dato que aportamos para no caer en la repetición de autores y temas investigados.

este sector de la sociedad, en esta línea pueden mencionarse los realizados por autores como: Casas 2003; Delpino, 2007; Aparicio & Tornos, 2006; Portes, Aparicio & Haller, 2009. Todos ellos con la meta de reflexionar de manera crítica sobre las problemáticas y posibilidades que los hijos de familias inmigradas poseen para alcanzar la integración social, estructural e identitaria, la cual es deseada por las dos partes: tanto del que acoge como del que es acogido.

En el caso de los adolescentes y jóvenes de origen dominicano tenemos constancia del trabajo realizado por García, M. (2008)⁶, quien realizó una *investigación sobre los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias de República Dominicana en Cataluña*, el cual citamos como antecedente al presente trabajo y cuyo objetivo principal fue el de *explorar cuáles son los procesos de socialización en origen y las experiencias de socialización y aculturación en destino que experimentan los hijos e hijas de familias de República Dominicana inmigrados a Cataluña*.

Además del estudio anteriormente citado, el colectivo de hijos e hijas de familias de origen dominicano en España ha sido tenido en cuenta como parte de las muestras objeto de estudio en investigaciones dirigidas al análisis de la integración de hijos de inmigrantes extranjeros (Bartolomé, coord. 1997; Torradella & Tejero, 2005; Unicef & otros, 2009), pero aún son deficientes, hasta el momento, los estudios en profundidad sobre este colectivo venido de la inmigración y que nos aporten elementos respecto a cómo se van integrando en la sociedad de acogida teniendo en cuenta sus propias particularidades. Es el desafío que nos proponemos con esta investigación.

Justificación de la investigación

Nuestra inquietud por la realización de una investigación sobre los procesos de Integración en hijos e hijas de familias inmigradas de origen dominicano parte de una idea madurada, a partir de la lectura de diversos estudios realizados en España y especialmente en Cataluña. Va dirigida a estudiar los procesos de integración de los adolescentes y jóvenes hijos de inmigrantes, así como de la constatación de que existe, dentro de la comunidad dominicana en Barcelona, el interés de que se profundice en el estudio de los procesos de integración en los hijos de dominicanos, de cara a posibles intervenciones socioeducativas que los faciliten y encaucen.

6 Esta investigación ha sido financiada por la Fundació Jaume Bofill, pero aún no se ha publicado.

La cuestión es que el fomento de estudios sobre la Integración de la llamada “segunda generación” de inmigrantes se ha venido dando por la preocupación manifiesta de diversos sectores sociales sobre lo que está ocurriendo respecto a la “buena o mala” integración de los hijos de familias inmigrantes que empiezan o que pronto se emanciparán de sus padres. Esta situación también es un tema de preocupación dentro de la Comunidad Dominicana inmigrada en Barcelona.

Aparicio & Tornos, sostienen que estas inquietudes e interés por averiguar lo que está pasando con la integración social de la llamada “segunda generación” implica dos cosas: *“la primera, muy obvia, que lo que impulsó en su origen los estudios sobre segunda generación fue la sensación difusa de que ésta, al irse emancipando de sus padres, se estaba integrando mal en las sociedades de su residencia. La segunda, que los objetivos por estos estudios perseguidos se vieron en sus principios muy influidos por la idea previa o preconcepto espontáneo de la integración predominante entre aquellos que los iniciaron” (2006, p.17).*

Siguiendo estos planteamientos, nuestro estudio se justifica en la medida en que se centra en conocer en profundidad qué está pasando con la Integración de los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona como una forma de aportar al conocimiento científico de esta realidad que es un tema que, cada vez más, es de actualidad y emergente en las sociedades multiculturales, especialmente, en aquellas, en las que ahora se empieza a consolidar la generación de adolescentes y jóvenes, cuyos progenitores han realizado el proyecto migratorio, como es el caso de España. Este estudio es imprescindible para que los educadores, dentro y fuera del marco escolar, desarrollen propuestas socioeducativas desde la realidad y no meramente desde teorías. Además, este trabajo pretende unirse al conjunto de investigaciones realizadas en este sentido tanto en el marco español como en el europeo.

La realización de este estudio es de suma relevancia no sólo dentro de la sociedad de acogida sino también para el propio país de origen, la República Dominicana, ya que este último como país de emigración, necesita tener a mano datos confiables que le aporten una visión global de la diáspora dominicana, sobre todo, tratándose de los hijos de la inmigración dominicana, que son presente y futuro de ambas sociedades.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

“La integración y los elementos de análisis para su estudio en hijos e hijas procedentes de familias inmigradas en sociedades multiculturales”.

Capítulo 1. La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional

“Migrante, corazón peregrino”.

Introducción

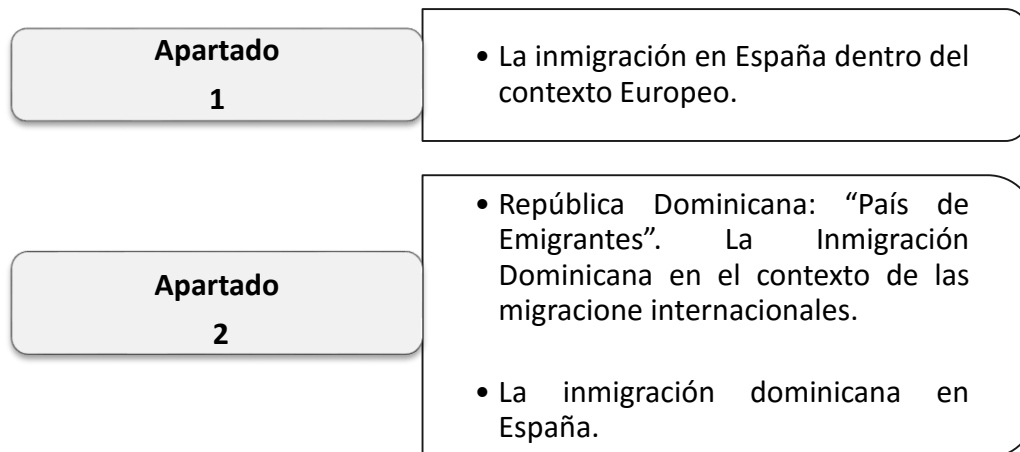
Nuestro mundo vive en un constante movimiento de personas que por diferentes motivos se convierten en migrantes. Por ello, las sociedades que tradicionalmente reciben mayor número de migrantes en el mundo centran su preocupación en gestionar la integración social de los inmigrados, una vez han llegado a las sociedades receptoras. Así pues, la gestión de las migraciones y su integración es un tema de la vida social de estas sociedades.

Esta realidad también forma parte de la sociedad dominicana, pues más de un millón de dominicanos residen actualmente en diversos países del llamado mundo “desarrollado” y de manera directa o indirecta participan y son afectados por las políticas de integración que se desarrollan en los países de acogida, es por ello, que se hace necesario situar el marco contextual en el que se inserta la inmigración dominicana tanto a nivel internacional como en el contexto más próximo en el que se sitúa esta investigación: Europa y España.

De aquí, que con el presente capítulo pretendemos contextualizar el fenómeno de las migraciones dominicanas hacia España dentro del marco de las migraciones internacionales en la primera década del siglo XXI. En primer lugar, a grandes rasgos, el capítulo contextualización estadísticamente, la inmigración en España y Cataluña y a la vez, presenta, al momento en que se redacta este capítulo, las principales líneas de actuación que orientan en España las políticas de integración de los colectivos inmigrados. En segundo lugar, nuestro objetivo es caracterizar la *inmigración dominicana en España y Cataluña: su historia, evolución y características*.

Para alcanzar este objetivo, el capítulo se estructura en dos apartados, los cuales, se presentan en la siguiente figura:

Figura 1.1: Esquema general del Capítulo 1.



1.1 La inmigración en España dentro del contexto europeo

Como ya hemos indicado anteriormente, Europa es una de los espacios geográficos privilegiados de esta tierra desde el que se ejerce una importante atracción migratoria, hasta el punto de que la inmigración se ha convertido en un fenómeno demográfico primordial, según se puede apreciar en las estadísticas de población.

Dentro de este contexto Europeo como tierra de inmigración, *España* desde mediados de los años ochenta (1985) se ha ido convirtiendo de país de emigración a país de inmigración (Colectivo Ióe, 1999), a pesar de que España continua siendo un país de emigración como se puede ver en su historia pasada y más reciente⁷.

7 Esta situación de “España como País de Emigración” le acompaña en su historia desde hace más de quinientos años con la conquista de América, posteriormente en el siglo XX la emigración masiva de españoles hacia Europa del Norte es otro hecho que le coloca como país de emigración. Todavía hasta los inicios de nuestro siglo XXI en el 2000 habían más españoles residentes en el extranjero (unos 2,2 millones: dos de cada tres en América y el resto en países europeos) que extranjeros residentes en España (véase Colectivo Ióe, 1999: 20).

En la actualidad y al tiempo que escribimos este capítulo en el año 2012, vuelve a ser tema social la nueva oleada de emigrantes españoles que por motivo de la fuerte crisis económica que atraviesa España están abandonando el país. Los grupos que mayormente están emigrando son familias y aquellos españoles con mayor cualificación

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Sin embargo, a pesar de que en la actualidad España vuelve a ser país también de emigrantes, en los últimos diez años la llegada significativa de inmigrantes procedentes de diversas regiones del mundo (América Latina, Magreb, África Subsahariana, Europa del Este y del Norte y Asia) hace que España se haya convertido en uno de los tres países europeos con mayor flujos migratorios en los últimos años⁸. Esto hace que España sea en la última década uno de los principales destinos de la migración internacional con un saldo anual medio de 449.000 personas entre 1998 y 2007. Este flujo explica el extraordinario crecimiento de la población española entre dichos años, que ha pasado de 39,8 a 45,1 millones de habitantes (Colectivo loé, 2008).

Esta situación de la *España inmigrante*, ha sido causada, en sentido general, por la nueva lógica que impuso el mercado, es decir, desde finales de los años 90 y hasta los inicios de la crisis económica española en el 2010, el mercado de trabajo impuso su “ley” y produjo un “efecto llamada” que provocó el incremento de la migración en España y se empieza a plantear la manera de cómo gestionar esta inmigración y los desafíos de la integración y la co-inclusión social entre autóctonos e inmigrantes, es decir, los desafíos de la ciudadanía y la multiculturalidad (Cachón, 2003).

Estadísticamente, el crecimiento de la inmigración en España puede observarse en la siguiente gráfica:

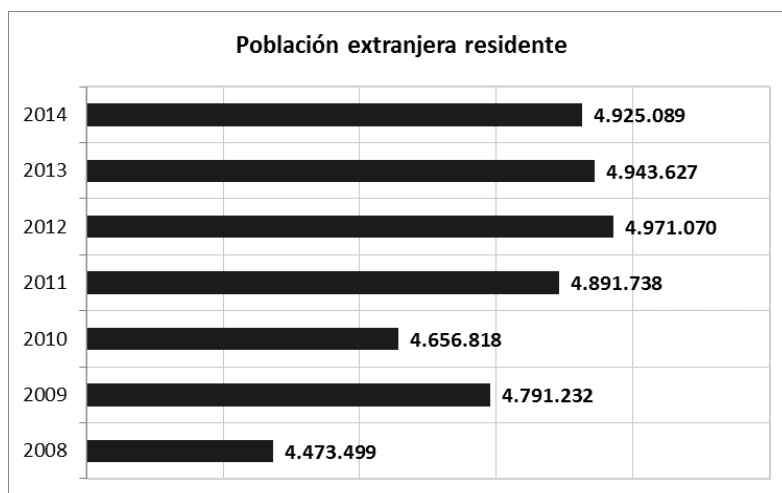
profesional. Esta emigración ocurre nuevamente hacia el norte de Europa (Inglaterra, Francia y Alemania), hacia los Estados Unidos y hacia países latinoamericanos (por ej. Brasil, México, entre otros). Un retrato de la actual situación, la ofrecen dos artículos publicados en un blog sobre Economía, los cuales basándose en los datos del Instituto Nacional de Estadísticas han escrito reflexiones en cuanto a la temática y que contienen titulares como: “*sigue aumentando la emigración española al exterior*”. “*Los españoles volvemos a emigrar y aumentan las remesas desde el exterior*”. A tales efectos pueden consultarse los siguientes links:

<http://economy.blogs.ie.edu/archives/2012/04/los-espanoles-volvemos-a-emigrar-y-a-enviar-remesas.php>

<http://economy.blogs.ie.edu/archives/2012/04/sigue-aumentando-la-emigracion-espanola-al-exterior.php>

- 8 Tezanos y Tezanos (2006) señalan que en el 2003, oficialmente, en cuanto al número de la llegada de inmigrantes se situó España en primer lugar, seguido de Alemania e Italia, que ocuparon el segundo y tercer lugar respectivamente.

Gráfica 1.1: Evolución de la población extranjera en España 2008 -2014⁹



Fuente: elaboración propia a partir de las tablas estadísticas elaboradas por el Observatorio Permanente de la Inmigración a 31 de diciembre de cada uno de los años consultados (2010, 2014^a, 2014b y 2015). Cf. <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/index.html>

Como puede apreciarse en la gráfica anterior, el número de inmigrantes/extranjeros en España en los últimos cinco ha experimentado ligeros decrecimiento. A pesar de la crisis económica acrecentada en los años 2012-2013, el crecimiento de la inmigración no ha bajado significativamente, aunque, la crisis económica vivida en España, ha provocado una baja en la población extranjera residente en España (Sánchez y Alonso, 2014; Instituto Nacional de Estadística, 2014).

Esta baja ha sido provocada por el retorno de inmigrantes a sus países de origen, especialmente, latinoamericanos - bolivianos, ecuatorianos, colombianos. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), *“en términos relativos entre 2013 y 2012 la inmigración descendió en un 4.3%, mientras que la emigración experimentó un incremento del 22.7%”* (2014: 6). Es interesante que, según este mismo informe, durante estos años, la inmigración dominicana no experimentó un

9 Estas estadísticas son elaborados por el Observatorio Permanente de la Inmigración y presentan datos referidos a los extranjeros residentes en España que disponen de certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor con fecha de referencia del 31 de diciembre de cada año correspondiente. Las fuentes de las estadísticas han sido consultadas en el sitio web del Portal de Inmigración del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Pueden consultarse en: <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/index.html>

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

decrecimiento causado por la emigración hacia el exterior o por el retorno voluntario al país de origen, situación ésta que no fue la misma para los emigrantes de origen ecuatoriano, quienes sí experimentaron un decrecimiento en España a raíz de la crisis económica (Instituto Nacional de Estadística, op.cit., p. 11)

Este crecimiento constante de la inmigración en España puede notarse cuando algunos autores señalan que para el año 1999, según las cifras oficiales, residían en España 719.647 extranjeros con permiso de residencia y ya para el año 2005 residían en España cerca de tres millones de personas procedentes de la inmigración (Colectivo loé, 1999). Comparando estos datos con los del año 2012 se puede concluir que el impacto de la inmigración en la sociedad española, al menos numéricamente, ha sido y sigue siendo significativo para ser abordado como un tema de relevancia en todos los ámbitos de la sociedad (social, económico, educativo, psicológico, etc.).

¿De dónde procedemos los inmigrantes en España? Hoy la respuesta a esta pregunta podríamos decir que procedemos de todas las regiones de la tierra, pero en España la gran proporción de inmigrantes provienen de Iberoamérica (Portugal y Latinoamérica), de Marruecos, Asia (Chinos, Filipinos y Paquistaníes), África (Senegal, Argelia) y Europa (Alemania, Francia, Reino Unido, Italia, Rumanía, Bulgaria)¹⁰.

Según los datos más recientes del informe de extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2014 indican que:

“Entre las quince principales nacionalidades de residentes extranjeros en España, siete de ellas pertenecen a la Unión Europea: Rumanía (953.183), Reino Unido (275.817), Italia (217.524), Bulgaria (183.342), Portugal (143.738), Alemania (148.644) y Francia (124.131). Las dos nacionalidades más numerosas siguen siendo la rumana y la marroquí con 770.735 residentes” (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2015a, p. 3).

10 Como ya es conocido, a los extranjeros residentes procedentes de la Europa del Norte (Alemania, Francia, Reino Unido) no se les considera “inmigrantes” sino “extranjeros”, ya que el término inmigrante se aplica para las personas venidas del tercer mundo y remite a que estas personas proceden de estratos sociales bajos y que en destino mantienen por igual bajos niveles económicos, educativos, etc.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

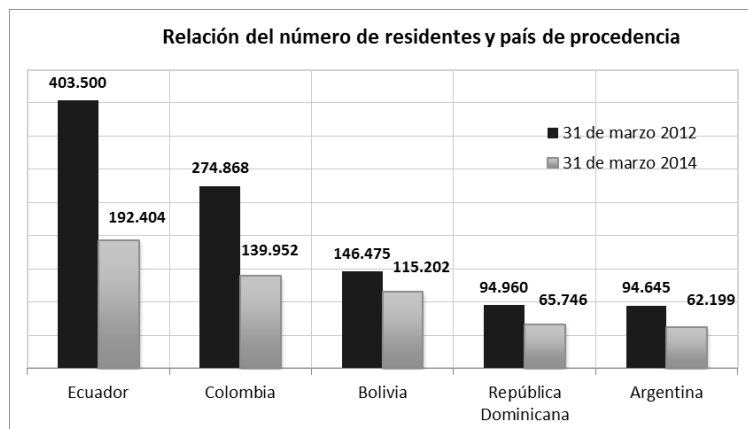
En el caso de América Latina, el colectivo es muy significativo y es de los primeros grupos que, junto con el Marroquí, salta a la vista cuando de “inmigrantes” en España se habla. Entre los latinoamericanos, Ecuador con 192.404 residentes en el año 2014 representa el mayor colectivo latinoamericano y luego, le siguen Colombia (139.952) y Bolivia (115.202) respectivamente. Posteriormente, continúan el resto de países, de los que, República Dominicana, es uno de los colectivos más significativos en cuanto a número. Sin embargo, aunque todavía, estos siguen siendo los principales países con mayor presencia de inmigración latinoamericana en España, el colectivo de extranjeros de estas nacionalidades ha decrecido en cuanto a número. Esto se explica tanto por la crisis económica como por el acceso del colectivo latinoamericano a la nacionalidad española (Ibíd., p. 3). En esta línea, según el informe estadístico anteriormente citado, China, ha sido uno de los países que ha experimentado un crecimiento notorio en España posicionándose como el sexto país con mayor número de residentes en España (191.070 residentes)¹¹.

En la siguiente gráfica, se establecen dos datos estadísticos comparativos de los años 2012 y 2014 de la cantidad de extranjeros en algunos de los principales países latinoamericanos presentes en España.

El número total de residentes que se presenta la gráfica 1.2, incluye las dos modalidades de residentes legales: la de Régimen General y la de Régimen Comunitario. El Régimen General es el régimen jurídico que se aplica a los nacionales de terceros países, salvo que no le sea de aplicación el Régimen Comunitario. El Régimen Comunitario es el régimen jurídico de extranjería que se aplica a los nacionales de los países de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio que incluye a países como Noruega, Liechtenstein, Islandia y Suiza, así como a los familiares de estos ciudadanos aunque procedan de terceros países (parejas) y los familiares de españoles que sean nacionales de terceros países (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Observatorio Permanente de la Inmigración, 2012, pp. 3 y 6).

11 Estos datos estadísticos han sido extraídos del Informe de “extranjeros residentes en España” a 31 de diciembre 2014. Observatorio Permanente de la Inmigración (2015a).

Gráfica 1.2: Principales países latinoamericanos con mayor número de extranjeros residentes en régimen general y comunitario en España a 31 de marzo de 2012 y 31 de diciembre de 2014.



Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración (2012, 2015^a).

Estos datos nos aportan una idea global del conjunto de personas que componen la inmigración en España. Solamente una parte del colectivo latinoamericano (sin incluir otros países como Perú, Brasil, Paraguay, etc.) representa más de medio millón en la actualidad. Esta realidad ha llevado a que en España en la última década el tema de la *Integración de los inmigrantes* sea un campo de trabajo en todo el conjunto de la sociedad desde la administración del Gobierno central y local hasta las organizaciones sociales, comunitarias y todo el tejido asociativo de la inmigración, así como las universidades, a fin de propiciar políticas sociales y espacios desde donde se pueda potenciar y facilitar una interacción de convivencia positiva entre todos los ciudadanos.

A continuación ofrecemos una panorámica general de por donde se han ido configurando las políticas de integración para los inmigrantes en España y Cataluña.

1.2 Las políticas de Integración para los Inmigrantes en España y Cataluña

Desde que España empieza a consolidarse como país de inmigración en la década de los años noventa, se inicia un proceso para poner en marcha a nivel del Estado políticas de integración social de los inmigrantes que contribuyera a propiciar una mayor cohesión social en la sociedad española. Desde este interés se comenzó a propiciarse una política más activa de inmigración.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Una primera concreción de estas políticas de integración lo constituye el primer Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI) aprobado por el Consejo de Ministros el 2 de diciembre de 1994. Este Plan ha ido más allá de la gestión legal de los flujos migratorios para pasar a la cuestión de la integración de los inmigrantes.

Con este primer Plan se entiende que se ha de conseguir la incorporación y participación de los inmigrantes en la vida económica y social del país de acogida. La integración exige la consideración del inmigrante en su globalidad, no sólo como trabajador, sino como ciudadano, con necesidades y requerimientos en los ámbitos educativo, cultural, sanitario, convivencia territorial y de participación social. Como resultado de este primer Plan para asentar las bases de las políticas de integración en España aún quedan funcionando los dos instrumentos creados para conseguir los objetivos propuestos: *el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes* y *el Observatorio Permanente de la Inmigración*.

A partir de la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social¹², y sus posteriores reformas¹³. Esta

12 Uno de los objetivos vigentes de esta Ley es el de reforzar la integración como uno de los ejes centrales de la política de inmigración que, teniendo en cuenta el acervo de la Unión Europea en materia de inmigración y protección internacional, apuesta por lograr un marco de convivencia de identidades y culturas.

13 La Ley Orgánica 4/2000 a la que hacemos referencia se contempla como la única Ley general que hasta el momento existe en España para tratar los derechos y libertades de los extranjeros y su integración social. Sin embargo, la misma ha sido reformada en cinco ocasiones. Las tres primeras reformas son las Leyes Orgánicas 8/2000, de 22 de diciembre, 11/2003, de 29 de septiembre y 14/2003, de 20 de noviembre. La cuarta reforma es la vigente Ley Orgánica 2/2009 de 11 de diciembre.

La quinta y última reforma es la aprobada por Ley Orgánica 10/2011, de 27 de julio, a través de la que se han modificado los artículos 31 bis y 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, especialmente, el artículo 31 relativo a la “Residencia temporal y trabajo de mujeres extranjeras víctimas de violencia de género” y “Víctimas de la trata de seres humanos”. Con esta última se han establecido unas condiciones legales más propicias a que las mujeres inmigrantes se atrean a denunciar a sus agresores o explotadores con el fin de mejorar las posibilidades de la víctima para ejercer su derecho constitucional a la tutela judicial efectiva. Esta modificación puede consultarse en línea en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-544&b=51&tn=1&p=20110728>

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Ley constituye una primera consolidación de lo que es el compromiso del Estado español con la integración de los inmigrantes. Al respecto, en su artículo 2, sobre la Integración de los Inmigrantes, la citada Ley sostiene que:

- *“los poderes públicos promoverán la plena integración de los extranjeros en la sociedad española, en un marco de convivencia de identidades y culturas diversas sin más límite que el respeto a la Constitución y la ley”.*
- *Las Administraciones Públicas incorporarán el objetivo de la integración entre inmigrantes y sociedad receptora, con carácter transversal a todas las políticas y servicios públicos, promoviendo la participación económica, social, cultural y política de las personas inmigrantes, en los términos previstos en la Constitución, en los Estatutos de Autonomía y en las demás leyes, en condiciones de igualdad de trato”.*

Como resultado de este compromiso de la sociedad receptora, pueden mencionarse dos aspectos:

- a. Desde el 2004 España ha realizado cambios institucionales para atender a la población inmigrada y su integración, ejemplo de ello son la creación de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración y la creación de la Dirección General para la Integración de los Inmigrantes.
- b. Cada Comunidad Autónoma a fin de fomentar y garantizar la integración de los inmigrantes inicia un proceso de elaboración de Planes para la Integración Social de los Inmigrantes, son los denominados Planes de Ciudadanía e Integración.

Herrera, Trinidad y Soriano (2006)¹⁴ sostienen que estos Planes de Ciudadanía e Integración para los Inmigrantes ofrecen una idea más exacta y real de cómo cada Comunidad Autónoma está asumiendo y actuando en el campo de la integración social de los inmigrantes y sus áreas de actuación suelen ser las propias de cualquier política de integración social: *sanidad, educación, empleo, vivienda, familia, garantías jurídicas, formación laboral, inclusión social y bienestar y otras menos comunes, como sensibilización, comunicación, participación ciudadana, etc.* Todos los Planes, según estas autoras, parten del respeto, la interculturalidad, los beneficios de la convivencia, etc., pero en algunas Comunidades se insiste además,

14 Las autoras ofrecen una relación de los distintos Planes Integrales para la Integración de los Inmigrantes que poseen las Comunidades Autónomas en España, indicando además, los aspectos normativos que los regulan.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

en otras líneas como la “igualdad de género” (por ejemplo Andalucía) a través del “Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

En otras comunidades para la integración social de los inmigrantes cobra un importante papel la cuestión “lingüística y cultural” como forma de cohesión de la sociedad de acogida y como fase necesaria para una eficaz integración social, tal es el caso de Cataluña. La *interculturalidad*, aparece como eje transversal en estos planes de integración considerada como una de las ventajas que ofrece el modelo de integración dentro del carácter bidireccional de la misma.

En el 2007 el Estado español ha puesto en marcha el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007), en el que destacamos que al menos en el planteamiento político el Plan señala que las *políticas de integración se dirigen al conjunto de la ciudadanía*, por lo que ya no es tanto en primer plano un asunto “sólo de inmigrantes”.

“Elementos fundamentales del enfoque que subyace al Plan son la idea de que el mismo se dirige al conjunto de la ciudadanía, tanto autóctona como inmigrada, porque la integración concierne a todos los miembros de la sociedad, y la idea de que hay que abordar las políticas de integración de manera integral u holística, y con una orientación proactiva” (Ibíd., p. 27).

Uno de los principios básicos del Plan sostiene *la idea de que las políticas de integración se dirigen a la ciudadanía en su conjunto, y que las actuaciones públicas deben ir orientadas a promover y garantizar el acceso normalizado de la población inmigrada a los servicios públicos y privados de carácter general (Ibíd., 29)*. La incorporación transversal de las cuestiones relativas a la integración de la población inmigrada a todas las políticas públicas relevantes a este efecto.

Los tres principios políticos que orientan el conjunto del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 y todas sus actuaciones son los siguientes: *El principio de igualdad y no discriminación, el principio de ciudadanía y el principio de interculturalidad (Ibíd., 30)*. Es decir, que hasta el momento, en el plano político, España ha ido dando pasos firmes para garantizar que la integración social de los inmigrantes sea asumida como responsabilidad social de todos los ciudadanos y que la integración es un instrumento de alcanzar la plena ciudadanía desde el principio de la interculturalidad y la igualdad sin discriminación, al menos está el camino trazado.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

El reto es la aplicación del Plan Estratégico Ciudadanía e Integración 2011-2014 (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011). Este Plan de Ciudadanía e Integración se concibe en una situación especial del ciclo migratorio en España. El mismo documento del Plan reconoce que en la actualidad los flujos migratorios hacia España están en baja, y que por tanto, no se trata de centrarse en la “acogida” como principal elemento sino en fomentar *la cohesión social como principio de integración*. Esto a partir de considerar que en su mayoría los inmigrantes en España ya se encuentran de alguna manera asentados en la sociedad.

De aquí, que el Plan mantiene la idea de que las políticas de integración, igualdad y gestión de la diversidad se dirigen al conjunto de la ciudadanía. También que las actuaciones públicas deben ir orientadas a promover y garantizar el acceso normalizado de toda la población con independencia de su origen o nacionalidad a los servicios públicos y privados de carácter general.

Otra novedad, en cuanto a los principios¹⁵ que inspiran la acción estratégica está la incorporación del *principio de la Inclusión*. Además de los de igualdad y no discriminación, de ciudadanía e interculturalidad.

En cuanto a la *inclusión*, el Plan de Ciudadanía e Integración 2011-2014 sostiene que:

“El principio de inclusión, que implica la creación de procesos que lleven a superar las desventajas sociales, económicas, personales y culturales y permitan que se esté en condiciones de gozar de los derechos sociales y ejercer la participación ciudadana superando el estatus de persona asistida y la estigmatización que conlleva la pobreza, la marginación y la exclusión” (Ministerio de Trabajo e Inmigración, *Ibíd.*, p. 104).

Así pues, desde esta óptica, el Plan pretende contrarrestar los factores de causa de discriminación en las personas inmigradas por causa de género, etnia o situaciones que sean causa de exclusión social o de doble discriminación como pueden ser el hecho de ser discapacitado e inmigrantes, mujer e inmigrante, etc.

15 El Plan de Ciudadanía e Integración 2011-2014 contiene cuatro principios básicos: igualdad y no discriminación, ciudadanía, inclusión e interculturalidad. La explicación detallada de cada uno de ellos puede consultarse en el documento del Plan (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011: 104-110).

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Este Plan quiere impulsar, además, la promoción de una sociedad inclusiva. Para tales fines, establecerá o fomentará políticas compensatorias que hagan posible la igualdad de oportunidades de todas las personas inmigrantes en la sociedad española (Ministerio de Trabajo e Inmigración ob. cit., p. 105).

Las áreas principales del Plan 2011-2014 son: *acogida, empleo y promoción económica, educación, salud, servicios sociales e inclusión, movilidad y desarrollo*. Como áreas transversales el Plan en sus acciones propone las áreas de convivencia, de igualdad de trato y lucha contra la discriminación, infancia, juventud y familia, género, participación y educación cívica.

En el caso concreto de Cataluña, esta comunidad autónoma ha conseguido grandes avances en sus políticas de inmigración e integración. Estos avances pueden observarse en la evolución de los planteamientos sociopolíticos que respecto a la inclusión de las personas procedentes de la inmigración realizan los Planes de Ciudadanía e Inmigración 2005 – 2008, 2009-2012 y el último plan de ciudadanía y de las migraciones, horizonte 2016.

El *Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008 (Generalitat de Catalunya, 2006)* desarrolla las líneas de actuación para la integración de los inmigrantes de un modo diferente al del resto de las Comunidades Autónomas. Este se estructura en tres líneas estratégicas y políticas prioritarias. Cada una de estas políticas contiene programas de actuación dirigidas a mejorar la integración social de los inmigrantes. Estas son:

- a. *“Políticas de acogida: se centra en acoger a los inmigrantes que recién se encuentran en la sociedad catalana. Con esta política se pretende garantizar el conocimiento del entorno, el conocimiento de la lengua, la formación laboral, así como el acogimiento residencial.*

- b. *Políticas de Igualdad: se plantea esta política para garantizar la igualdad de oportunidades, derechos y obligaciones de los nuevos ciudadanos que se establecen en Cataluña. Con esta política se atienden áreas como: el acceso a los bienes y servicios (salud, educación, vivienda), programas para la juventud de origen inmigrante, defensa y seguridad, formación de profesionales y la promoción de la participación de los ciudadanos de origen inmigrante en la vida social, cultural, deportiva, económica y política.*

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

c. *Políticas de acomodación: desde las que se gestionan las zonas públicas de interacción entre inmigrantes y autóctonos, gestionando la diversidad y promoviendo el conocimiento mutuo, la sensibilización y la mejora de la percepción ciudadana con el objetivo de que todos se sientan cómodos*” (pp. 53-54).

Por su parte, el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012 (Generalitat de Catalunya, 2010), se propone como objetivos: 1. Desarrollar, avanzar y coordinar las políticas de inmigración. 2. Promover que Cataluña sea una nación inclusiva, intercultural y participativa.

Los ejes de trabajo que componen el Plan 2009-2012, son: a) Gestión de los flujos migratorios y acceso al mercado de trabajo; b) adaptación de los servicios públicos a una sociedad diversa; y c) la Integración en una cultura pública común. La integración de los inmigrantes dentro de este Plan se vincula al fomento de la participación en la vida pública, el aprendizaje del Catalán, la convivencia en la pluralidad de creencias, garantizar la igualdad de oportunidades y reforzar las políticas dirigidas a la infancia, la juventud y las personas mayores (Ibíd., p. 78).

En esta línea de avances para la inclusión de los inmigrantes y el fomento de una sociedad más cohesionada en el contexto catalán, se sitúa el actual *Plan de Ciudadanía y de las Migraciones: horizonte 2016* (Generalitat de Catalunya, 2014). Este plan en sus principios generales, pone un mayor énfasis en garantizar en Catalunya la convivencia y la cohesión social y la igualdad efectiva de derechos, oportunidades y deberes para todo el conjunto de la sociedad, prestando especial atención a la lucha contra toda forma de discriminación por causa de origen, género, religión, orientación sexual, etc., y así garantizar una *“ciudadanía basada en el pluralismo, la igualdad y el civismo como norma de convivencia”* (Ibíd., p. 35).

Para trabajar estos principios, el Plan de Ciudadanía y de las Migraciones: horizonte 2016, propone implementar cuatro ámbitos transversales: *“1. Políticas migratorias y contexto socioeconómico. 2. Identificación-integración. 3. Convivencia y cohesión social. 4. Infancia y Juventud. 4. Transición nacional¹⁶”* (Ibíd., p. 41).

16 El ámbito de la Transición Nacional se refiere a un tema de la actualidad de la agenda política nacional de Cataluña, respecto a la posibilidad de que la ciudadanía decida si Cataluña se ha de convertir en un Estado independiente del Estado Español. En relación a este proceso, el Plan de Ciudadanía y de las Migraciones: horizonte 2016 pretende que las personas procedentes de la inmigración tomen una participación

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Por el tema que nos interesa en este estudio, llama la atención el énfasis extraordinario que el plan establece en los ámbitos de la identificación-integración, la convivencia y cohesión social y la infancia y juventud hijos de familias inmigradas.

Respecto a la identificación-integración se fortalecen las acciones de intervención a partir de reconocer que Cataluña es, actualmente, un país con muchas formas de diversidad social y cultural y por tanto, se ha desarrollado una cultura pública común en el marco de un espacio compartido de comunicación, convivencia, reconocimiento y participación. De estos elementos, se acentúa aún más, el elemento de la participación efectiva que las personas procedentes de la migración deben tener en todos los espacios de la sociedad catalana.

En el aspecto de la integración el Plan, continua remarcando que un *“aspecto fundamental de la integración de las personas inmigradas es el aprendizaje de la lengua catalana y castellana”* y por otra parte, en una perspectiva bidireccional de la integración, el Plan señala que es, *“igualmente necesario impulsar actuaciones que faciliten la familiarización de la población autóctona con las lenguas de la inmigración”* (Ibíd., pp. 44-45)

Sobre la infancia y la juventud procedente de la inmigración, este es un elemento al que el Plan de Ciudadanía y de las Migraciones 2016, ha querido tener en cuenta de manera muy especial, ya que este segmento de la población representa el 16.5% de la edades de 5-14 años y el 25% de las edades de 15-29 de la población catalana. En este orden, el Plan dirige todas sus actuaciones en evitar estigmatizaciones y/o discriminación de este colectivo de la población, especialmente, por llamárseles como un sector que proviene de la “inmigración”. De cara a esto, las actuaciones se centran principalmente, en “minimizar las situaciones de exclusión social de los infantes y jóvenes, independientemente del origen familiar y de la nacionalidad. Es así, que se tienen en cuenta las dificultades, déficits y necesidades específicas respecto a la educación, la salud, el estatus legal, el mundo laboral y la participación ciudadana” (op.cit., pp. 48-49).

A pesar de las bondades de estos Planes de Ciudadanía e Inmigración y sin minimizar la relevancia que los mismos comportan para favorecer una mejor

pública y política más activa y con mayor interés en la toma de decisiones sobre este tema (Generalitat de Catalunya, 2014, pp. 49-50)

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

integración de la población inmigradas, cabe señalar que, desde el 2011, el Gobierno Español impulsa una política de “certificar” la integración de los inmigrantes en la sociedad española mediante lo que se denomina “el contrato de integración”. En el caso de Cataluña, desde junio de 2011 se ha puesto en marcha el llamado “Informe para acreditar la integración y la adecuación de la vivienda”, en este informe los inmigrantes han de acreditar:

- a. *“El grado de integración para acceder al conjunto de la sociedad.*
- b. *La adecuación de la vivienda para acceder a la reagrupación familiar.*
- c. *El esfuerzo de integración para acceder a la residencia temporal” (Generalitat de Catalunya, 2011, p. 2).*

Para acreditar la integración en Cataluña, el gobierno tiene en cuenta: el conocimiento de las lenguas oficiales del país; el conocimiento de la sociedad de acogida (normas de convivencia, derechos y deberes fundamentales, obligaciones fiscales, historia e identidad del país). Además, el conocimiento del mercado laboral (*Ibid.*, p. 4-5).

Reconocemos que estos elementos son importantes como factores de integración social de los inmigrantes, pero a la vez, sostenemos que, aunque la administración del gobierno enfatiza que se trata de valorar el esfuerzo de los inmigrantes para lograr su integración en la sociedad receptora, no es menos cierto de que con esto se da un giro a lo que significa la “integración de los inmigrantes”. Es decir, puede perderse su esencia en tanto cuanto que, la integración no es un tema meramente estructural que se puede acreditar como la calidad de un producto en el mercado, es algo que implica a la persona en su conjunto, su bienestar psicológico, emocional y social y, que es de naturaleza interactiva entre las personas lo cual conlleva el reconocimiento mutuo. Esto sólo podría “acreditarse” con identificar en qué medida la convivencia es posible entre autóctonos e inmigrados o en qué medida el llamado “inmigrante” se siente bien posicionado y aceptado en la sociedad de acogida.

1.3 Políticas de Integración para la juventud procedente de la inmigración en España

Cachón (2003) señala en su estudio sobre *Inmigrantes Jóvenes en España* que es a partir del año 2003 cuando en este país los jóvenes procedentes de familias inmigrantes o que han emprendido por sí solo el proyecto migratorio, comienzan a constituirse como el tercer ciclo migratorio y que, por tanto, se inicia su visibilidad como la “juventud-inmigrante” de la España inmigrante (*Ibíd.*, 50). Este autor, continúa indicando que es a partir de este momento, cuando en la sociedad española, podría decirse que a nivel de las políticas públicas y en el plano socioeducativo los hijos de inmigrantes y “jóvenes inmigrantes” no sólo son visto como colectivo dentro del ámbito educativo o el ámbito laboral sino que ya se consideran otras dimensiones de su socialización que forman parte de las necesidades “especiales” que pueda presentar este segmento de la población.

Como producto de esta visibilización puede mencionarse que en el 2004 el *Informe Juventud en España (Aguinaga & otros, 2005)* dedica un apartado a tratar las características y situación de la “juventud inmigrante” en comparación con la juventud española. En la misma se trataron temas como: procesos de emancipación de los jóvenes, primera experiencia en el mercado laboral y situación dentro del mismo, ocio y tiempo libre, trayectoria educativa, etc.

También, estadísticamente se va conformando la visibilidad de la “juventud inmigrante” en la sociedad española. Al 31 de diciembre 2007, según el *Informe de la Juventud en España (Observatorio de la Juventud en España, 2008:92)*, entre las edades de 16 a 29 años residían en España 1.342.830 jóvenes procedentes de la inmigración. Esto incluye a los hijos de inmigrantes y aquéllos jóvenes que realizan el proyecto migratorio por sí solos.

Este crecimiento de la juventud procedente de la inmigración ha llevado a que las autoridades, organizaciones de la sociedad civil y el propio tejido asociativo de los inmigrantes trabajen en la línea de fomentar la integración social de estos jóvenes. De esta forma, se va reduciendo el riesgo de cualquier forma de exclusión, sobre todo, aquellas que vienen dadas por su “condición de inmigrante o de hijos de inmigrantes” y que les pueden situar en desventaja ante sus pares autóctonos a la hora de tener las mismas oportunidades y derechos.

Por todo ello, en cuanto a las políticas públicas para la integración de los inmigrantes en España, desde el inicio de la elaboración y aplicación de los Planes de Ciudadanía e Integración (véase por ejemplo, los Planes del año 2007-2010 y 2011-2014) se tiene en cuenta como eje transversal el trabajo con los jóvenes procedentes de la inmigración a fin de que puedan propiciarse mejores espacios y perspectivas de futuro que garanticen su inclusión social. A sabiendas, de que la juventud inmigrante ya es numerosa porque esa es una de las características de la inmigración en España y por tanto, estas políticas dirigidas a la “juventud procedente de la inmigración” han de dar respuestas a las problemáticas que se presenten para lograr su integración y atajar los problemas de exclusión social en una fase temprana (Cachón, 2007).

Así pues, tomando como referencia, el Plan de Ciudadanía e Integración 2011-2014, las políticas públicas en España orientadas hacia la niñez y la juventud procedente familias inmigradas tienen por objetivos generales:

- a. *“Promover el desarrollo de las competencias parentales y la parentalidad positiva en contextos de diversidad.* Este objetivo presta atención a las familias en contextos de diversidad. Se pretende favorecer medidas que contemplen la inclusión de los factores socioculturales y la gestión de la diversidad en los dispositivos existentes.
- b. *Disminuir las situaciones de vulnerabilidad, pobreza y riesgo de exclusión social de la infancia y juventud en contextos de diversidad.* Se entiende que los riesgos de exclusión social es un factor creciente en la sociedad española, pero especialmente significativo en la población de origen extranjero. Para este objetivo, en cuanto a los jóvenes el Plan se propone desarrollar programas socioeducativos enmarcados en modelos de atención comunitaria dirigidos a la prevención, la animación sociocultural, la mediación y otras metodologías que promuevan la participación y la ciudadanía activa en la resolución de problemas sociales frente a modelos meramente asistencialistas o jurídicos.
- c. *Promover la participación infantil y juvenil en contextos de diversidad.* Este objetivo está orientado al desarrollo e impulso del tejido asociativo y de los mecanismos de participación infantil y juvenil. Para ello es preciso promover la incorporación de los factores socioculturales, la dimensión de convivencia social intercultural y el fortalecimiento de las políticas infantiles y juveniles.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

d. Favorecer el acceso normalizado de menores y jóvenes de origen extranjero a programas de infancia y juventud. Este objetivo busca potenciar la presencia de jóvenes hijos de padres inmigrantes en los distintos programas y acciones dirigidas a la juventud en general no solamente en el ámbito español sino también dentro de programas que se aplican en el contexto europeo” (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011, pp. 237-241).

Cada uno de estos objetivos para dar cumplimiento a la política que hace referencia está compuesto por un conjunto de líneas de acción y medidas para su desarrollo. Estos no serán mencionados aquí por razones de espacio.

En cuanto a nuestro interés, indicar estos objetivos de las políticas públicas en materia de integración de la juventud procedente de familias inmigrantes, adquiere significado en la medida en que las mismas nos sirven como marco de referencia para situar el contexto social en que están posicionados los hijos de inmigrantes dominicanos en Barcelona. Es decir, se puede identificar en qué medida en el espacio socioeducativo existen programas que impulsan la participación de las familias y sus hijos, si se encuentran o no en situación de vulnerabilidad de exclusión social y qué respuestas dan los jóvenes de origen dominicano a lo que el contexto les ofrece como propuesta para potenciar su integración social en la sociedad de acogida.

Con estas cuestiones cerramos este apartado. A continuación se presenta el desarrollo del siguiente apartado en el que contextualizaremos la Inmigración Dominicana en España como población objeto de estudio de esta investigación.

1.4 República Dominicana: “País de Emigrantes”. La Inmigración Dominicana en el contexto de la migración internacional

Desde 1961¹⁷ República Dominicana se ha ido convirtiendo en un país neto de emigrantes¹⁸, con alrededor de un 20% de su población residiendo en el extranjero. De los 8.562,541 millones¹⁹ de habitantes que tiene la República Dominicana (Oficina Nacional de Estadística, 2011a) se calcula que existen 1.800.000 personas de origen dominicano instaladas en el extranjero en condición de emigrantes y de inmigrantes.

De esta cantidad de emigrantes dominicanos, residen en los Estados Unidos 1.414,703 (U.S. Census Bureau, 2011:3)²⁰. Es así como el fenómeno de la migración en los últimos cincuenta años ha ido influyendo significativamente en la vida de las familias dominicanas, incluso transformando hasta sus modos de vida y composición. En el 2007, según datos de la Encuesta ENHOGAR (Oficina Nacional de Estadística, 2007) el 9.2% de los hogares dominicanos tenía por lo menos a un

17 Los autores señalan este año como punto de partida de la emigración de dominicanos hacia el extranjero, ya que el 30 de mayo de 1961 ocurre el asesinato del dictador Rafael Leonidas Trujillo quien mantuvo al país bajo este régimen durante 30 años. En la dictadura existía una fuerte represión y control de la población y no todo el mundo podía salir fuera del país, este privilegio estaba reservado para los familiares y cercanos colaboradores del dictador.

18 República Dominicana, como cualquier otro del mundo, es también un país de inmigración. Los inmigrantes históricos de este país son los haitianos. En el 2004 se calculaba que 380.000 nacionales de Haití residían en la República Dominicana (Wooding y Moseley-Williams, 2004). También existen, aunque en menores cantidades, inmigrantes chinos, españoles, estadounidenses y de países latinoamericanos (ecuatorianos, venezolanos, colombianos, entre otros).

19 En el año 2012, algunas fuentes extraoficiales cifran en nueve millones el total de la población dominicana.

20 Dentro de la comunidad hispana en los Estados Unidos, las personas de origen dominicano constituyen uno de los principales grupos más numerosos. En este orden, además de los dominicanos, la mayoría de inmigrantes hispanos en los Estados Unidos de América lo componen: Mejicanos (31,798,258), Puertorriqueños (4,623,716), Cubanos (1,785,547) y Salvadoreños (1,648,968). Véase, *The Hispanic Population:2010*, Censo de Población de los Estados Unidos, 2010 (U.S. Census Bureau, 2011) disponible en: www.census.gov/prod/cen2010/doc/sf1.pdf

miembro de la familia que se encontraba residiendo de manera permanente en el extranjero. Esta situación, es un factor causante, aunque no el único, de que en la República Dominicana el número de miembros de los hogares haya disminuido pasando de cinco miembros en 1991 y cuatro en el 2002 a 3.6 en el 2009 y que un 34% de los hogares del país esté encabezado por mujeres (Oficina Nacional de Estadística, 2011b).

Históricamente, esta dinámica migratoria en la sociedad dominicana puede dividirse en dos períodos:

- a. *“El primero iría desde 1961 a 1979 se caracteriza por presentar diversidad y simultaneidad migratoria.*
- b. *El segundo período, abarca desde 1980 hasta la actualidad, en este período se ha producido una consolidación y una expansión avanzada de los movimientos migratorios”* (PNUD²¹, 200, p.120).

En concordancia con diversos autores (Gallardo, 1995; Báez, 2001; Bouvier, 2009; OCDE²², 2009) se pueden identificar, dentro de estos dos períodos, tres etapas:

- a) *Primera etapa: Migración Político-económica 1961-1974.* Esta etapa ocurre después de la muerte del dictador Rafael Leonidas Trujillo que se caracteriza por la inestabilidad política y económica que se intensificó con la revolución de abril de 1965 y la intervención militar de los Estados Unidos. En esta época ocurre un flujo importante de la migración dominicana hacia los Estados Unidos, ya que en estos momentos mantenía una política de flexibilización de los visados y de los solicitantes de Asilo y Refugiados. Es el período de formación de la actual *inmigración dominicana en Nueva York* y de esbozo de las características culturales que han de definir a los llamados *dominican-york*²³, es decir, para el dominicano el *mundo exterior es Nueva York* (Gallardo, 1995).

21 PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

22 OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

23 Aún en nuestros días, el *dominican-york* remite a una cultura creada y recreada por el dominicano residente en la costa Este de los Estados Unidos, sobre todo, en Nueva York. Hace referencia a la fusión de patrones culturales de grupos juveniles estadounidenses como la forma de vestir (ropa ancha, gorras giradas a la izquierda o

b) *Segunda etapa: Migración económica (política), 1974-1984.* Caracterizada en lo político por la represión del régimen de los llamados “12 años de Joaquín Balaguer” y por la fuerte crisis económica que azotaba el país causada por el endeudamiento externo y la mala administración del Estado. El deterioro de la calidad de vida de los dominicanos, les lleva a pensar en la *emigración como proyecto de vida personal y familiar*, situación que aún permanece hasta nuestros días. En esta etapa se diversifican los destinos migratorios, principalmente hacia la isla de Puerto Rico²⁴, incrementándose los viajes ilegales en pequeñas embarcaciones hacia esta isla como vía de paso para luego seguir el camino, en muchas ocasiones, hacia Nueva York, y Venezuela que se encontraba en la época dorada del petróleo. Como sostiene Gallardo (*op.cit.*, 31), en esta etapa, *“crece el sentimiento, fuera y dentro de la República Dominicana de que estar bien es estar en Nueva York”*.

c) *Tercera etapa: Desesperanza y Síndrome de emigración, desde 1985 hasta la actualidad.* Esta etapa está caracterizada por la situación de desesperanza que miles de dominicanos tienen ante la imposibilidad de obtener mejores condiciones de vida. A pesar del crecimiento sostenido que ha tenido la economía dominicana en estos últimos diez años y de su estabilidad política, la emigración dominicana no ha disminuido (OCDE, 2009). Esto se manifiesta en que desde 1985, se han diversificado los destinos de inmigración dominicana, llegando a establecerse una importante comunidad dominicana en Europa, sobre todo, en España e Italia, así como en otros países tales como Canadá, las Antillas Menores del Caribe (San Martín, Curazao, Bonaire). Actualmente, podemos afirmar que hay dominicanos en todas partes. Este Síndrome de la emigración es un proyecto de familia en la vida social dominicana, fundamentado por la frase popular de que *“estar bien es estar fuera de República Dominicana”*, por ello, no se trata ya de “llegar a Nueva York” para realizar los sueños, sino de “llegar a cualquier lugar” donde se vean perspectivas de mejores condiciones vida en el plano socioeconómico.

derecha), forma de ser extrovertida, etc., y elementos identitarios propios de los dominicanos, utilizando por ejemplo, símbolos patrios.

24 Puerto Rico, es una de las Antillas mayores del Caribe. Tiene el estatus de Estado Libre Asociado de los Estados Unidos de América. La llegada a Puerto Rico, es la llegada a territorio estadounidense, por lo que para muchos dominicanos se convirtió en un destino importante de inmigración. Una vez en Puerto Rico, muchos tenían el objetivo de regularizar su situación legal allí para luego asentarse en Nueva York.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Indicando estas tres etapas, podemos tener una panorámica general de los orígenes de la emigración dominicana hacia el exterior. En ese sentido y centrándonos en la tercera etapa, damos inicio a situar el momento de la historia del país en que se puede ubicar la emigración dominicana hacia España, cuestión que abordaremos a continuación.

1.4.1 Dominicanos en España: historia, evolución y características

La historia de la inmigración dominicana en España ha sido en sus inicios una inmigración de “goteo”. Es decir:

“Desde mediados del siglo XIX hasta el primer lustro de la década de los ochenta del siglo XX esta migración se caracterizaba por su reducido número y relativa cualificación, estando compuesta principalmente por estudiantes universitarios, intelectuales, profesionales y exiliados políticos” (Romero, 2003, p.7).

En esta primera etapa, comprendida entre los años 60 y 70, esta inmigración era temporal. Se correspondía con una clase media que luego regresaría a la República Dominicana o emigraba hacia Estados Unidos a ejercer su profesión.

En una segunda etapa, ocurre el desarrollo del crecimiento masivo y constante de la inmigración dominicana en España, concretamente a partir del año 1984 (Báez, 2001; Romero, 2003). En esta época se ubica la llegada de profesionales odontólogos que se radican en España para ejercer su profesión e integrarse en el mercado laboral. Al mismo tiempo, se da el hecho de lo que se ha llamado una “inmigración popular masiva” que presentaba un bajo nivel educativo y que desempeñaba en España los trabajos que los españoles no quieren realizar, tales como: el servicio doméstico, los servicios de limpieza, cuidado de ancianos y enfermos, hostelería (Báez, *op. cit.*).

Es a partir de este momento cuando se produce un incremento sustancial del flujo de dominicanos hacia España, dando lugar al desarrollo de un verdadero fenómeno migratorio y que se mantiene hasta la actualidad. Por ello, todavía hoy, cuando en España se habla de la historia de la inmigración, se ha de mencionar el

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

colectivo de origen dominicano junto al peruano, marroquí y filipino como parte de los inicios de la llegada masiva de inmigrantes a este país.

Bermejo (2001, p.128-130) & Sauquillo (2001, p.138) coinciden en señalar que las causas de la emigración dominicana hacia España en los años ochenta se explican en términos macroestructurales por cuatro factores:

- 1) “Desde mediados de los años 80 la República Dominicana experimenta un deterioro de las condiciones socio-económicas. Esta época estuvo caracterizada por una inestabilidad social y económica que se convierte en un factor importante de expulsión.
- 2) El incremento para los dominicanos de las dificultades de ingreso a destinos tradicionales de emigración como son los Estados Unidos, Puerto Rico. Así como la pérdida de atractivo de Venezuela como destino.
- 3) La buena coyuntura que vive España desde 1985 a 1991 que hacen lo hacen un lugar atractivo para la inmigración. Además, hasta 1993 los dominicanos no necesitaban de visado para entrar a este país, lo que facilitaba este proceso de inmigración.
- 4) La demanda, por parte de España, de mano de obra femenina para ejercer actividades en el sector del servicio doméstico y cuidado de personas mayores, discapacitados”. Esto está vinculado, entre otros factores, a la mejora de las rentas y niveles de vida de las familias españolas y a la incorporación de la mujer española al mercado laboral, lo cual hace que la sociedad española tuviera una demanda de mano de obra barata y dócil para atender este sector y la salida rápida fue la búsqueda de mano de obra femenina en otros países, especialmente en América Latina (Romero, 2003).

Estas causas tienen como consecuencia el crecimiento continuo de la inmigración dominicana en España. Esta llegó a consolidarse durante la década de los noventa como uno de los principales colectivos de inmigrantes en este país.

Estadísticamente, puede apreciarse la evolución de los residentes dominicanos en España, cuando de un millar en 1986 (Romero, *op. cit.*), dos décadas después se pasa a 58.126 residentes de origen dominicano en España (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2007). En la siguiente tabla se presentan la evolución estadística de la migración dominicana en España.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Tabla 1.1: Evolución de la población de origen dominicano residente en España (2006 -2014)²⁵

Año	Total de residentes dominicanos
2006	58.126
2007	70.775
2008	80.973
2009	87.201
2010	73.225
2011	76.386
2012	77.107
2013	71.782
2014 ²⁶	65.746

Fuente: elaboración propia a partir de los Boletines estadísticos de extranjería e inmigración 2006 -2014. Observatorio Permanente de la Inmigración (2015b).

Como puede verse, en la anterior tabla, durante la última década, la población dominicana ha mantenido un crecimiento gradual y sostenido en el conjunto de la sociedad española, situándose como uno de los colectivos latinoamericanos de mayor presencia, ocupando el quinto lugar dentro de esta población inmigrada por debajo de Ecuador, Bolivia, Colombia, Argentina y Perú.

En esta línea, las *principales características* que presenta la inmigración dominicana en España son las siguientes:

- a. Desde el punto de vista geográfico, la inmigración dominicana en España es oriunda de la región Suroeste de la República Dominicana (Vicente Noble, Villa Jaragua y Poster Río). Es la región de mayor pobreza del país, de clima árido, semidesértico, situado próximo a la frontera con la República de Haití.

25 Los datos estadísticos sólo se refieren a los residentes que tienen un certificado de registro de Régimen Comunitario o un permiso de residencia en Régimen General en vigor al 31 de diciembre de cada año.

26 Según una nota metodológica del Observatorio Permanente de la Inmigración (2014b), en los datos estadísticos de los años 2013 y 2014, se realiza una depuración de los mismos, en los que no cuentan los residentes que hayan adquirido la nacionalidad española ni los que mantienen la doble nacionalidad, ello, puede explicar el por qué decrecen en números estadísticos de población los residentes de origen dominicano en España para el año 2014.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

- b. Su mayor concentración es en los núcleos urbanos de Madrid y Barcelona y sus áreas metropolitanas.
- c. En sus inicios mantuvo una concentración laboral en el servicio doméstico, posteriormente se diversificó hacia sectores como la hostelería, turismo y la construcción (en el caso de los hombres).
- d. Es una inmigración de predominio femenino (en el año 2000, 3 de cada 4 dominicanos residentes en España eran mujeres), causada en un primer momento por el hecho de que al inicio de la migración, el mercado español ofrecía el servicio doméstico como opción laboral, y por tanto, según la mentalidad dominicana y los presupuestos ideológicos sobre la división genérica del trabajo, para las tareas domésticas se entendió que son las mujeres las que “debían” emigrar.
- e. Es una inmigración de un perfil joven, en la edad laboral, situada entre los 20 y 45 años edad. De nivel cultural medio y en su mayoría con bajos niveles educativos, a excepción, de los grupos de profesionales que emigraron con sus titulaciones.

De estas características, queremos prestar atención, a la que hace referencia a la feminización de la inmigración dominicana en España.²⁷ Contrario a lo que ocurrió en los Estados Unidos con la inmigración dominicana, en la que los primeros que emigraron fueron los hombres y luego posteriormente vinieron las mujeres, en España son las mujeres las que inician la emigración y las que crean las primeras bases de la red migratoria (Martínez Veiga. 1997). En el 2008, el 60% del total de inmigrantes dominicanos en España eran mujeres (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2009).

27 Se puede afirmar que no es posible hablar de la historia de la inmigración dominicana en España sin mencionar el carácter femenino de la misma. Para profundizar sobre esta temática, en cuanto a la trayectoria de las mujeres inmigrantes de origen dominicano en España referimos al estudio realizado por el Voluntariado Madres Dominicanas (2007). En el caso de que se quiera profundizar en el rol que desempeña la mujer migrante dominicana y los efectos que provoca su migración a lo interno de las familias que dejaron atrás y dentro del conjunto de la sociedad dominicana, recomendamos los estudios de Abreu Van-Grieken, op.cit. y el realizado por García y Paiewonsky, op.cit.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

En este sentido, Jiménez (2001:106) señala que *“hablar de la inmigración dominicana en España es hablar fundamentalmente de género”*. Desde sus inicios la emigración dominicana hacia España es iniciada por mujeres, provenientes de zonas rurales y de condiciones de pobreza (Martínez Veiga. *op. cit.*). Son las mujeres dominicanas las que siendo madres y centro del hogar deciden emigrar, llevándose consigo todo lo que le rodea en su aspecto familiar. Ellas se convirtieron en el motor global y responsable de crear las condiciones para que toda la familia salga adelante. Esto último hace que sus esfuerzos en España se dirijan a mantener la familia que dejaron atrás, olvidándose de sus propias vidas.

En sus primeros años de asentamiento en España, las mujeres inmigrantes dominicanas vivieron las más diversas experiencias desde el servicio doméstico, hasta otras formas de trabajo menos convencional (Jiménez, *ob. cit.*)²⁸. Una vez logran su estabilidad emocional y económica, proceso que ha tardado años, ellas son las que abren las vías para la reagrupación familiar de sus hijos, de sus parejas, padres y de otros familiares (en la mayoría de los casos de sus hermanas) que dejaron en República Dominicana (García & Paiewonsky, 2006). Este es el compromiso de la mujer inmigrante dominicana, pues como sostiene Jiménez:

“La mujer inmigrante dominicana cuando emigra lo hace emocional y afectivamente con todo su grupo familiar y a veces vecinal, pues es ese entorno, el que ha invertido solidariamente con sus recursos económicos y su apoyo moral, por lo cual viven pendientes de esa aventura humana y quieren que la misma tenga éxito” (Jiménez, *op. cit.*, p. 110).

Por ello, no hemos querido cerrar este apartado, sin haber indicado la importancia de la mujer en la migración dominicana hacia España. Ellas, aún hoy, siguen siendo el motor que impulsa el proceso de integración de los hijos e hijas que han traído a vivir consigo a la sociedad española, tema que nos ocupa en esta investigación.

28 Hay que destacar todo el trabajo realizado por la organización del Voluntariado de Madres Dominicanas (VOMADE) en beneficio de propiciar una efectiva integración social de las madres dominicanas en España. Esta Asociación, una de las primeras de inmigrantes en España, desde su fundación ha trabajado asiduamente por la integración de la comunidad dominicana en ese país, reivindicando además, sus derechos.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Una vez, vista a grandes rasgos, la historia de los dominicanos en España, pasemos a centrarnos brevemente, en la presencia de los dominicanos en Cataluña como una de las regiones clave de asentamiento dominicano en España. Además, por ser Barcelona el contexto desde el que desarrollamos el presente estudio.

1.4.2 La Inmigración Dominicana en Cataluña

Ya hemos indicado que una de las principales características de la inmigración dominicana en España es su asentamiento preferencial en las aglomeraciones urbanas de Madrid y Barcelona. Este hecho, ha llevado a que Cataluña haya sido y sigue siéndolo, una de las Comunidades Autónomas que mayor número de dominicanos ha recibido desde mediados de la década de los ochenta.

Por origen geográfico, los inmigrantes dominicanos llegados a Cataluña proceden en su mayoría de la región Suroeste de la República Dominicana, concretamente, de los municipios de Villa Jaragua, Poster Río y La Descubierta. Se trata de municipios limítrofes, a escasa distancia de la frontera con Haití. Esta región se destaca en la República Dominicana por su especial condición de subdesarrollo, pobreza y bajos niveles educativos. Al igual que en Madrid, en Cataluña la principal actividad a la que se dedican, en sus inicios, las migrantes dominicanas es al servicio doméstico.

En el plano demográfico, la llegada masiva de dominicanos a Cataluña se produce desde 1991. Su crecimiento se fue dando de forma constante hasta llegar, en el 2012, a posicionarse en la doceava nacionalidad con mayor número de inmigrantes en Cataluña, cuya población 23.435 residentes de origen dominicano (Dirección General para la Inmigración, 2012). La evolución de la población de origen dominicano residente en Cataluña ha sido conforme se recoge en la tabla siguiente:

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Tabla 1.2: Evolución de la población dominicana en Cataluña (2000 – 2014).

Año	Población con autorización de residencia de origen dominicano en Cataluña
2000	7.295
2001	8.272
2002	9.550
2003	10.372
2004	12.286
2005	13.987
2006	15.738
2007	19.466
2008	22.066
2009	23.320
2010	23.466
2011	25.935
2012	27.018
2013	19.376
2014	17.307

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del sitio web de estadística del Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) (2015).

Como puede apreciarse en la tabla anterior, entre los años 2004 hasta el 2012 el número de dominicanos en Cataluña ha ido en constante aumento, ello puede explicarse tanto por la llegada continua de emigrantes desde República Dominicana, así como por la consolidación de la reagrupación familiar dentro del colectivo. Sin embargo, para el 2014 se produce una mínima reducción de la población, que puede explicarse, como ya se mencionó anteriormente, por dos factores: uno es la crisis económica española que provocó el desplazamiento de inmigrantes hacia otros países de la comunidad europea o bien, hacia su país de origen y, el otro factor, se debe a la adquisición de la nacionalidad española por parte de los dominicanos residentes en Cataluña.

Según los últimos datos estadísticos aportados por la Direcció General per a la Immigració (2015), las cifras del padrón a 1 de enero de 2015, indican que, residen 19.535 dominicanos en Cataluña, de los cuales, entre las edades de 15 y 29 años residen 6.264 y de los 30 hasta los 44 años de edad residen 7.056, estos dos grupos representan el 32 y el 36% respectivamente, del total de la población dominicana residente en Cataluña. Estos datos, nos ponen en aviso de que una de las características de la inmigración dominicana en esta comunidad autónoma de

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

España es que se trata de una población con un porcentaje significativo de gente en edad joven, laboral, productiva y reproductiva.

En relación al género, las mujeres componen el 54,3% del total de los dominicanos residentes en esta comunidad y los hombres el 45,7% (10.432). Este último dato nos indica que, aún en la actualidad, la feminización caracteriza la inmigración dominicana en Cataluña al igual que en sus inicios en toda España. Llama la atención el crecimiento de la población infantil entre los 0 y 14 años con una población de 3.008 que representa el 15,4% de la población dominicana residente en Cataluña (Ibíd, p.19), lo que unido a la cantidad de la población de este colectivo que tiene edades entre 15 y 29 años, nos aporta el dato de que estamos ante la realidad de la conformación de una adolescencia y juventud procedente de la inmigración dominicana. Esta situación en la actualidad y en el futuro cercano se presenta como tema social para tratar de favorecer su buena integración en la sociedad catalana.

Por su distribución territorial, la población dominicana residente en Cataluña se concentra mayoritariamente en la Provincia de Barcelona. Sobre todo, en seis de sus principales municipios: Barcelona, Hospitalet de Llobregat, Santa Coloma de Gramenet, Terrasa, Sabadell y Badalona.

Tabla 1.3: Los seis principales municipios de residencia del colectivo dominicano en Cataluña para el año 2015.

Municipio	Población de origen dominicano Provincia Barcelona
Barcelona	6.188
Hospitalet de Llobregat	3.519
Santa Coloma de Gramenet	837
Terrassa	614
Sabadell	533
Badalona	413

Fuente: Direcció General per a la Immigració (2015, p.19).

Tomando como referencia a Barcelona (área metropolitana), cabe señalar que desde mediados de los años ochenta e inicios de los noventa, es cuando se establecen la mayor población de inmigrantes dominicanos en el área metropolitana de Barcelona. En Barcelona, los inmigrantes que llegaron en esta época, se establecen en zonas que se caracterizan por una segregación socioeconómica, debido a la Segregación Horizontal que se establece en la ciudad en base al poder adquisitivo. Esta situación hace que los inmigrados se vean

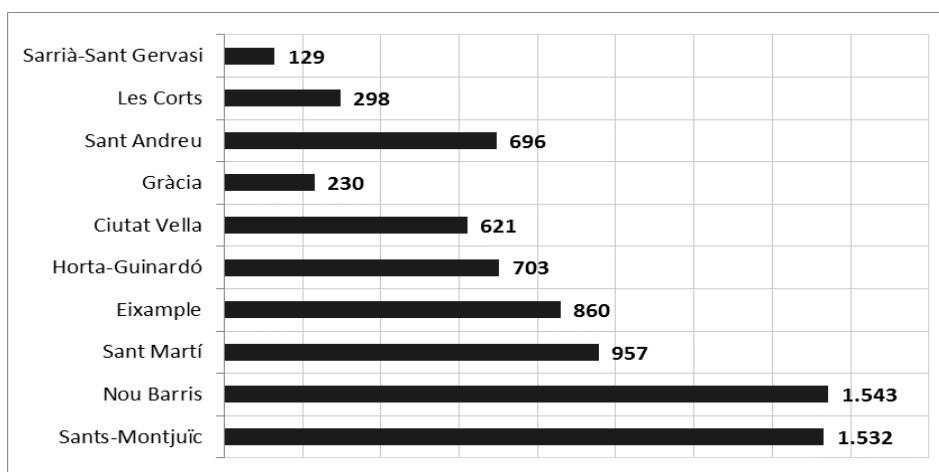
La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

forzados a residir en las zonas más deprimidas del área metropolitana de la ciudad (Pimentel, 2001).

En el caso de los dominicanos, su primer distrito de posicionamiento geográfico en Barcelona ha sido el Distrito de Ciutat Vella, convirtiéndose en esta zona, a finales de los noventa, en la segunda comunidad de inmigrantes por detrás de la marroquí (Pimentel, *ob. cit.*). El sector del barrio de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera es el primer lugar en el que se ubicaron los dominicanos, específicamente, las calles Corders y Carders hasta la Plaza de Sant Agustí Vell que va a parar al Portal Nou. Posteriormente, la comunidad dominicana se va distribuyendo por otros barrios del distrito como el Raval, las zonas de la Barceloneta y el Gótic, hasta desplazarse a otros distritos como el Eixample (la Izquierda, Sant Antoni) y Sants Montjuïc, sobre todo, las zonas de Sants y Poble Sec (Pimentel, *op.cit.*)

Según datos del Departament d'Estadística del Ayuntamiento de Barcelona (2013), en el 2013, residían en la ciudad de Barcelona 7.477 habitantes de origen dominicano, cuya distribución por los distritos de la ciudad es como se presenta en la siguiente gráfica:

Gráfica 1.3: Población de origen dominicano residente en Barcelona por distrito, año 2013



Fuente: Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona (2013). Guía estadísticas de Barcelona y distritos. Lectura del Padrón Municipal de Habitantes a 30 de junio 2013.

Cabe señalar, que, según la evolución de la población dominicana por distrito (Departament d'Estadística, *op.cit.*), en el año 1996 residían en Ciutat Vella 397 dominicanos, en el Eixample residían 199 y en Sants Montjuïc residían 156. Esta cifra fue en aumento y una década después, en el 2006 en Ciutat Vella residían 1242; en el Eixample residían 1047 y en Sants Montjuïc 1498. Estos datos demuestran el crecimiento constante de la migración dominicana en el casco antiguo y centro de la ciudad de Barcelona. Sin embargo, para el año 2013, ha

ocurrido un desplazamiento significativo de la población dominicana hacia otros distritos, como puede observarse en la anterior tabla.

Ciutat Vella, ya no es un distrito de masiva presencia dominicana como lo fue en los inicios de la inmigración dominicana en Barcelona (década de los ochenta y noventa), sino más bien, intermedia, ya que se sitúa por debajo de otros distritos como Nou Barris, distrito éste, que, al momento de la finalización de este estudio, concentra la mayor población de residentes de origen dominicano en la ciudad de Barcelona. A pesar de ello, el distrito de Ciutat Vella, si bien no concentra numéricamente a la comunidad dominicana, sigue siendo, simbólicamente, el distrito de referencia de los dominicanos, tanto por su importancia histórica dentro de la comunidad como ser, todavía, un punto de encuentro entre los inmigrantes dominicanos que residen en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera como de los que vienen de otras latitudes de Barcelona.

En este subapartado, hemos podido visualizar cómo la comunidad dominicana, en cuanto a la edad, es una inmigración compuesta por gente joven. De aquí que en lo siguiente trataremos, brevemente, de ubicar estadísticamente, los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Cataluña, atendiendo en especial a los datos sobre su situación educativa en cuanto a número.

1.4.2.1 Los hijos e hijas de familias inmigradas de origen dominicano en Cataluña

Numéricamente, en comparación con otras nacionalidades, son pocos los hijos e hijas de familias inmigradas dominicanas en España y especialmente en Cataluña. Sin embargo, en los últimos años, son un grupo de la población joven procedente de la inmigración que está siendo objeto de estudio en cuanto al seguimiento de la trayectoria que siguen para su integración en la sociedad de acogida (Aparicio & Tornos, 2006; Serra & Palaudàrias, 2010).

Mayoritariamente, los hijos de dominicanos en Cataluña han sido reagrupados por sus familiares (madres, padres y otros parientes –abuelas, tías-) y un porcentaje muy mínimo ha nacido en España. Se trata de un colectivo cuyo proceso de socialización se ha iniciado en el país de origen. Para aportar datos de la presencia de los hijos e hijas de los dominicanos en Cataluña nos situaremos desde el contexto educativo formal. Se considera que es, en este contexto, donde deberían estar activamente presentes dentro de la sociedad catalana.

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

En el curso académico 2013-2014, según los datos del Departament d'Ensenyament, recogidos por la Direcció General per a la Immigració (op.cit), la distribución de los alumnos de origen dominicano matriculados en cada ciclo es como a continuación se presenta:

Tabla 1.4: Alumnado de origen dominicano en Cataluña curso 2013-2014²⁹.

Ciclo	Nº de alumnos
Educación Infantil	591
Educación Primaria	1.281
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	1.191
Bachillerato	153
Ciclo Formativo Grado Medio	60
Ciclo Formativo Grado Superior	111
Total de alumnos	3.387

Fuente: Direcció General per a la immigració (2015). Datos extraídos del Servei d'Indicadors i Estadística. Departament d'Ensenyament de Catalunya.

Los datos anteriores, nos presentan la realidad de que la mayoría de los hijos de dominicanos en Cataluña se encuentran entre la edad de los 0 a los 16 años y cursando la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Llama la atención de que, ocurre una parada entre el paso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria hacia el Bachillerato o a la Formación Profesional de Grado Medio y Superior.

Esto último, aparece como característica de los alumnos de origen dominicano en Cataluña según lo constatan los estudios de autores como Serra & Palaudàrias (2010).

29 Al momento de finalizar esta tesis (2015), según datos del Servicio de Estadística del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, para el curso académico 2014-2015, el número total de alumnado de origen dominicano inscrito en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) del sistema educativo catalán se situaba en 838 alumnos.

Estos autores, en su investigación sobre la continuidad o abandono escolar de alumnado de origen extranjero en Cataluña, sostienen que, en términos generales, los alumnos y alumnas de nacionalidad dominicana en el Sistema Educativo Catalán presentan características, tales como:

- a. *Alumnos de incorporación tardía*: escasa presencia pero con tendencia al crecimiento. El crecimiento es atribuible a las nuevas incorporaciones de los alumnos dominicanos a los diferentes cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este puede estar causado por el momento en que ocurre la reagrupación familiar.
- b. *Presencia en la Enseñanza Obligatoria (Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria) que luego se trunca al pasar a la post-obligatoria*. Se constata, además, que los alumnos dominicanos optan por abandonar los estudios una vez está finalizada la ESO. Esta característica explica el dato anterior, respecto a que, en la ESO el número de alumnos de origen dominicano es relativamente alto y luego, al pasar al bachillerato y/o formación de cualificación profesional grado medio o superior ocurre un decrecimiento muy significativo.
- c. *Alto porcentaje de alumnos repetidores a lo largo de la ESO y preferencia por los estudios del Bachillerato* en los alumnos que deciden continuar los estudios.
- d. *Los alumnos de nacionalidad dominicana es el que mayor presencia femenina tiene en las aulas catalanas*, por encima de colectivos como el marroquí, colombiano, peruano, rumano.
- e. *La presencia al sector público es seis veces superior que al sector privado*.

Indicamos estas cuestiones que nos permiten caracterizar, aún más, la población adolescente – joven procedente de la migración dominicana en Cataluña. Por tanto, escudriñar un poco más allá esta situación, nos puede dar pie a identificar los elementos que no están o que bien están contribuyendo con una de las columnas de la integración como lo es el éxito educativo en la sociedad de acogida.

A modo de conclusión

Ya sea por motivos económicos, por conflictos sociales y/o políticos o por temas de catástrofes naturales, para muchos la migración suele resultar una experiencia dura y difícil y en el fondo de todo está la búsqueda incesante e inherente al ser humano de obtener mejores expectativas de futuro para sí mismo y sus descendientes. Para ello, emprende el camino de llegar a lugares donde poder abrirse nuevas perspectivas. Es lo que en todos los espacios llamamos “procesos migratorios”.

La migración en esta época de globalización, de crisis económica y social, sigue poniendo de manifiesto que nuestro mundo está estrechamente conectado y que como resultado de ello, la dinámica migratoria tiene que concebirse de manera holística. Esto en cuanto a la multiplicidad de implicaciones que conllevan aspectos socioeconómicos, identitarios y culturales en cada uno de los rincones del planeta.

Lo señalado anteriormente, nos ha llevado a presentar este capítulo, desde el cual hemos contextualizado el hecho migratorio de la población de origen dominicano en España dentro del marco de las migraciones internacionales en Europa. Para ubicar el contexto en que se están socializándose las familias de origen dominicano procedente de la inmigración, hemos partido de aportar una mirada global al fenómeno de las migraciones internacionales de la que República Dominicana no es ajena, ubicando la inmigración dominicana en el contexto europeo e indicando las políticas de integración que Europa y España han fomentado para los inmigrados y de la que también deberían formar parte los dominicanos asentados en el territorio español.

Por último, en este marco de las migraciones internaciones en Europa, hemos situado la historia y evolución de la comunidad dominicana en España. Su historia y evolución nos llevan particularmente a centrarnos en la “segunda generación” de dominicanos, es decir, los hijos e hijas de la inmigración dominicana y ver en qué medida las políticas de integración para éste y otros colectivos de jóvenes, cuyas familias han realizado el proceso migratorio, permiten evitar sensaciones de rechazo y prevenir deficiencias en el proceso de socialización que pudieran desembocar en situaciones de exclusión.

Capítulo 1

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Siguiendo en esta línea profundizaremos más en los modelos de integración que las sociedades multiculturales aplican para fomentar una sociedad más cohesionada y en la que la amplia variedad de “estilos de vida” e “identidades” procedentes de las migraciones más que una desventaja sean un enriquecimiento social. En tal sentido, pasaremos al siguiente capítulo para presentar la gestión de la integración de los inmigrantes en las sociedades multiculturales aportando su conceptualización y elementos para su análisis.

Capítulo 1

La inmigración dominicana en Cataluña en el marco del contexto español e internacional.

Capítulo 2. La integración de los inmigrantes en las sociedades multiculturales: aportaciones para su conceptualización y análisis

“El reto de la sociedad occidental moderna es cómo afrontar la diversidad cultural y el reconocimiento de las distintas identidades en un espacio colectivo, lo que se suele denominar como el desafío de la “multiculturalidad”.

(Bartolomé & Cabrera, 2003, p. 34)

Introducción

Globalización y migración son dos fenómenos que están afectando, en su misma raíz, a la sociedad desarrollada y menos desarrollada, a los individuos de una y otra orilla en todos los planos: *político, económico, social y cultural*. Esta globalización ha hecho que el mundo se haga pequeño y ha dado lugar al auge de los movimientos migratorios.

Las migraciones constituyen un fenómeno social complejo por sus causas y sus consecuencias, por sus orígenes y sus destinos, y por los desafíos que plantean tanto a las sociedades de donde proceden los inmigrantes como a aquellas donde se asientan. Estas contribuyen así a formar y transformar las sociedades de destino, a la vez que dejan una profunda huella en las sociedades de origen (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007. Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010).

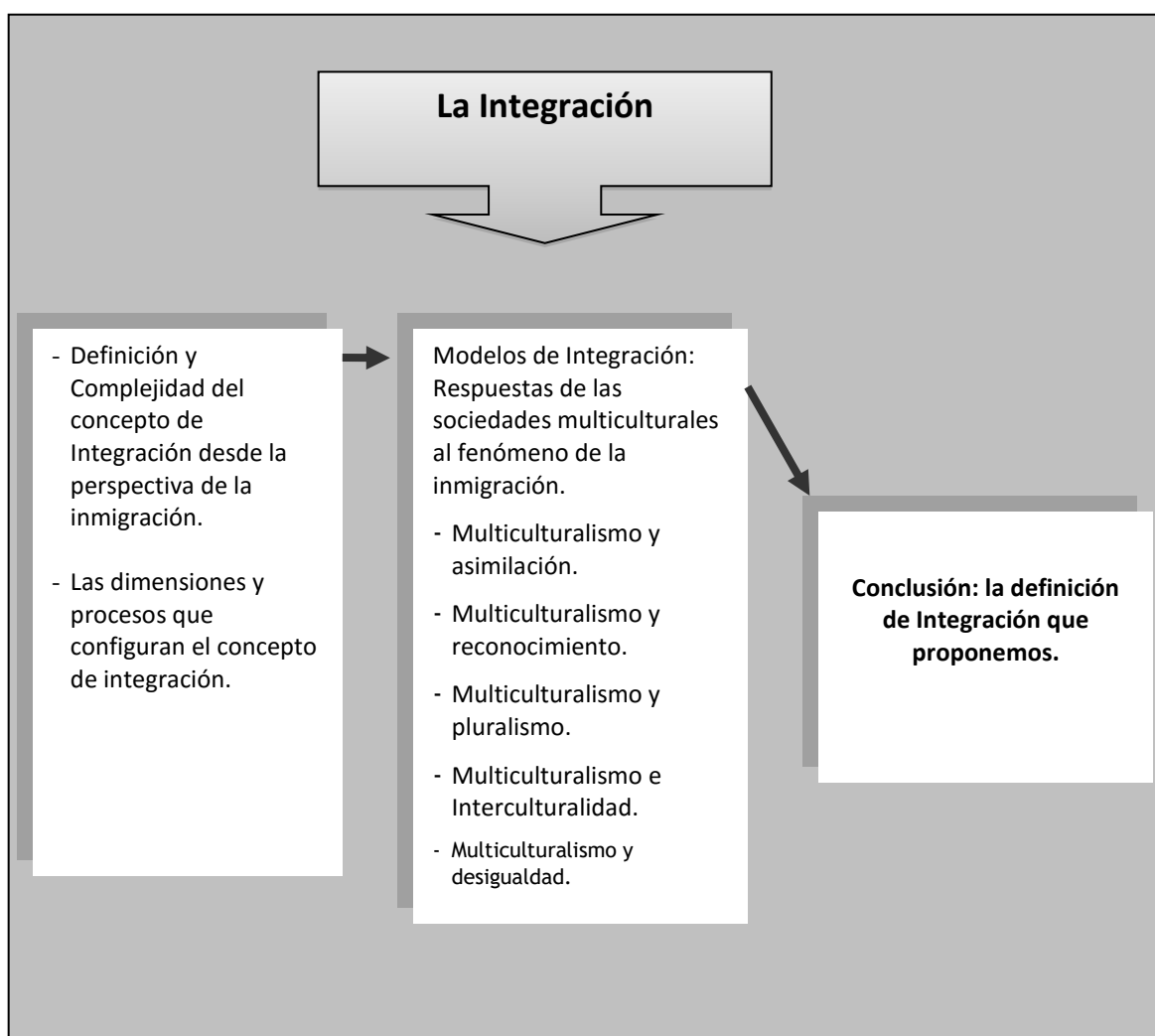
Desde esta perspectiva el hecho migratorio ha convertido en un tema de debate y estudio lo que se denomina como la *“Integración de los Inmigrantes”*. La Integración, en este plano, se ha convertido, especialmente, en las sociedades multiculturales en un tema cotidiano que está presente en los ámbitos académicos, políticos y comunitarios y que tiene un gran número de definiciones, formas de uso y multidimensiones para su análisis (Herrera, 1994; Giménez, 1993b, 1996; Malgesini & Giménez, 2000; Aparicio & Tornos, 2001).

De aquí que en este capítulo, se hace un análisis del concepto de Integración desde diferentes definiciones aportadas por varios autores, tanto desde su perspectiva más tradicional hasta la más actual, en la que ya hablamos de una *“Integración en perspectiva intercultural”*. Se analiza la complejidad y

multidimensionalidad que tiene el término de “Integración referida a la inmigración” para su estudio y gestión en las sociedades multiculturales. Se estudian, además, los modelos que están o han estado en la base de la gestión de la “Integración en las sociedades multiculturales”.

Finalmente, producto de la reflexión, se propone un primer acercamiento al concepto de “Integración” que proponemos y los elementos que las caracterizan. El esquema general del capítulo puede apreciarse en la siguiente figura:

Figura 2.1: Esquema general del Capítulo 2



2.1 Definición y complejidad del concepto de Integración desde la perspectiva de la inmigración

El término “Integración” se ha convertido en el modelo ideal de incorporación de los inmigrantes a la sociedad receptora. Integración es una palabra que salta con facilidad cuando se habla de inmigración, está en la calle, en los medios de comunicación, en los centros educativos, en los políticos (Pumares, 1998). Según Giménez, 1996, p. 121: *“Integración, es un concepto complejo, tan necesario como problemático. Es uno de los términos más frecuentes en los estudios sobre inmigración, minorías étnicas, racismo y xenofobia y multiculturalismo”*.

El concepto de *Integración* se caracteriza por la existencia de una gran diversidad de definiciones, la ambigüedad de su uso (Herrera, 1994) y su naturaleza multidimensional (Giménez, 1993b). Así, por ejemplo, hablar de *Integración* tiene varios significados en las diversas ciencias: en Biología se define como la coordinación de órganos para ejercer una función; en Filosofía como la interdependencia de los elementos de un conjunto; en sociología se concibe como la incorporación de grupos en una sociedad (De Régil, 2001) y en el ámbito Educativo se viene aplicando a la incorporación de sujetos con discapacidad o minusvalía a los centros escolares ordinarios (Muñoz, 1997). También, hace referencia a la incorporación al sistema educativo de los hijos de familias inmigradas y que son de diversas procedencias culturales.

Por nuestra parte, adoptamos el concepto de *Integración que hace referencia al proceso de interacción entre personas autóctonas e inmigradas en el marco de sociedades multiculturales*. Es decir, a la Integración que hace referencia a la incorporación de los inmigrantes en las sociedades receptoras. Heckmann, entiende que como concepto general y formal, puede definirse la *integración* como un *“proceso en el que una serie de elementos se añaden a una estructura existente, produciéndose una fusión entre nuevas y antiguas estructuras para formar un todo (1999, p. 10)”*.

De esta manera, la integración se refiere tanto al proceso de fusión de los elementos nuevos con la estructura existente como al grado de unión resultante dentro del todo.

A pesar de las críticas que han ido acompañando al uso del concepto de integración, ya sea por la que conlleva de "integrarse en" un sistema social que se puede considerar como "homogéneo" cuando no lo es y al cual se critica y se pone en cuestionamiento, o bien, porque la llamada integración se considera que, es en el fondo, un modelo dominante de asimilación de hecho o disfrazada, su uso se ha generalizado para hablar de las políticas sociales dirigidas a los inmigrantes. Además, se considera que la Integración puede producirse desde un planteamiento intercultural que supone intercambio de bienes culturales entre los grupos culturalmente diferenciados y desde la que se debe dar el reconocimiento mutuo como miembros de la sociedad, así como el acceso a posiciones y categorías sociales en base a la igualdad de oportunidades por parte de los inmigrantes (Heckmann, 1999).

En este sentido, nos posicionamos desde los planteamientos que identifican la Integración con la interculturalidad y como opuesto a todas formas de exclusión y/o segregación, ya que estas podrían también ser "formas de integración" (Gómez, 2000). Se trata más bien de un proceso de intercambio que conlleva cambios tanto en las minorías culturales como en las estructuras y mentalidad de la sociedad de acogida. Giménez (1993b, p. 14), recoge de manera detallada lo que acabamos de exponer cuando define la Integración como:

"El proceso de adaptación mutua de dos segmentos socioculturales mediante el cual: a) la minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y oportunidades con los ciudadanos autóctonos, sin que ello suponga la pérdida de sus culturas de origen; y b) la mayoría acepta e incorpora los cambios normativos, institucionales e ideológicos necesarios para que lo anterior sea posible".

La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras hace referencia un proceso a través del cual, una persona pasa a ser parte activa y aceptada en la sociedad (Penninx, 2004). Una definición que nos aporta los elementos que configuran la integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras, es la que nos ofrece Torres, según la cual, la integración:

"Es el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual puedan llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida,

conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se les imponga el precio de la renuncia a su cultura de origen” (2002, p. 51).

Como podemos apreciar, en la definición anterior, la Integración es lo opuesto a cualquier forma de exclusión y de asimilación cultural. Se trata de un proceso que conlleva reconocimiento e intercambio y que se va dando paulatinamente en el tiempo, tal y como nos señala Álvarez de los Mozos:

“La integración es un proceso gradual, comienza cuando la persona inmigrante recibe algún tipo de reconocimiento legal, que evoluciona con el tiempo –normalmente progresando, si bien puede experimentar también variaciones negativas-, y que idealmente no termina nunca, sino que siempre cuenta con un margen de mejora” (2007, p.36).

Dentro de esta línea y resumiendo la complejidad y carácter procesual del proceso de integración encontramos la definición que nos ofrece Aparicio & Tornos:

“Sin duda que el concepto de integración es extraordinariamente complejo. No sólo porque abarca muy variados elementos psicológicos, sociológicos, políticos, culturales, etc., sino también porque no obstante su uso gramatical, que da la apariencia de referirse a un cierto estado de cosas, se refiere en realidad a procesos y no a cosas. En concreto a los procesos en virtud de los cuales se van transformando las relaciones sociales entre los moradores de un país” (2001, p. 12).

Es así como en el proceso de Integración desde una perspectiva intercultural, debe ir ocurriendo el intercambio y la confrontación de valores, normas, creencias entre inmigrados y autóctonos, así como el aseguramiento de la participación activa en todas las estructuras que conforman la vida social de la sociedad de acogida. En palabras de Perotti (1989, p.63), estos se puede expresar así:

“La Integración es lo opuesto a la asimilación e indica la capacidad de confrontar y de intercambiar en igualdad de condiciones y participación – valores, normas, modelos de comportamientos- tanto por parte del inmigrado como de la sociedad de acogida. Asimismo, la integración es el proceso gradual por el cual los nuevos residentes llegan a ser participantes

activos de la vida económica, cívica, cultural y espiritual del país de inmigración”.

A pesar de su complejidad, podemos decir que concebir la Integración desde una perspectiva intercultural, implica entenderla como proceso que es dinámica, bidireccional entre inmigrados y la sociedad de acogida y que dicho proceso tiene como notas características la confrontación, el intercambio y la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de todos los que forman parte de un engranaje social. Es un proceso que debe darse evitando las formas de exclusión o segregación que puedan presentarse y en cambio, poniendo el fundamento en el reconocimiento mutuo entre inmigrados y sociedad de acogida donde se reconoce el conjunto de valores de cada grupo y en la que el “otro” es reconocido en su diferencia, así como en la igualdad, desde la que cada uno puede aportar para enriquecer el conjunto social (Palou, 2013). En este sentido, Palou, entiende que estamos apostando por *“una integración desde un enfoque intercultural de diálogo e intercambio”* (Ibíd., p. 140).

En resumen, señalamos que según las distintas definiciones de la *Integración como proceso* y desde la interculturalidad, se puede afirmar que la misma tiene características fundamentales, la cuales también asumimos como nuestra. Estas son:

- Un proceso gradual, bidireccional, dinámico y de adaptación mutua entre inmigrantes y autóctonos que conlleva confrontación, intercambio de bienes culturales y la igualdad de oportunidades y responsabilidades.
- Es un proceso en continua evolución y nunca acabado por estar en constante situación de construcción y cambio.
- *“Comprender la integración, más que como un estado de cosas en un momento determinado, como un proceso social dinámico, prolongado en el tiempo, que tiene que ser continuamente reproducido y renovado”* (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2007, p.9. *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007 – 2010*).
- *“Recreación de cada cultura y amplios espacios de cultura común, nacida de la interrelación y del mestizaje, base para la negociación y ajuste de los valores y normas básicas de la convivencia de todos”* (Bartolomé & Cabrera, 2003, p. 42).

- Participación activa de los inmigrantes en la vida social, cultural, política y económica de la sociedad receptora, ya que es así como las minorías culturales pueden implicarse en el espacio público.

Esta forma de concebir la Integración está relacionada con el modelo de la Interculturalidad y se ha de analizar en perspectiva intercultural en el sentido de que la interculturalidad se manifiesta en la existencia de integración, *“cuando todos los individuos o grupos que conviven en una sociedad determinada son poseedores de derechos cívicos y participan activamente”* (Ros, 2003, p. 51). En esta misma línea, encontramos el planteamiento del Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008 (Generalitat de Catalunya, 2006) cuando entiende que la integración es fruto de un proceso de interacción frecuente entre inmigrados y autóctonos y que tiene como base el diálogo intercultural.

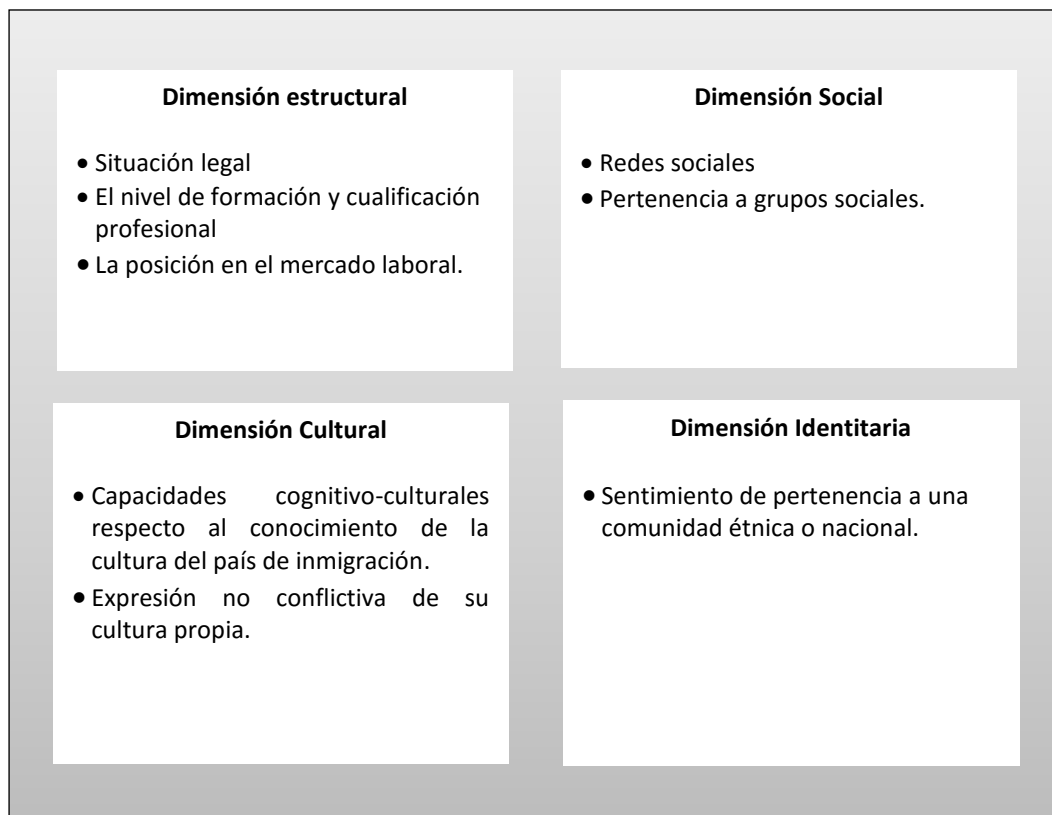
Una vez hemos aportado diversas definiciones de la Integración referida a la inmigración, pasemos a la exposición de las dimensiones y procesos que configuran el concepto de integración, partiendo de la premisa de que se trata de un concepto multidimensional. Este aspecto lo presentamos en el siguiente apartado.

2.1.1 Las dimensiones y procesos que configuran el concepto de Integración

Según diversos autores consultados, el proceso de integración con referencia a los inmigrantes abarca muchos aspectos y posee una naturaleza multidimensional. Una manera que nos ha parecido útil para articular las principales dimensiones asociadas al concepto de integración es la planteada por Heckmann (1999); Heckmann y Schnapper (2003). Para estos autores, el proceso de integración en poblaciones de origen extranjero se ha de analizar desde cuatro dimensiones: *estructural, social, cultural y la identitaria*³⁰, tal y como se presenta en la siguiente figura.

30 Estas cuatro dimensiones o niveles de la Integración son las que con frecuencia se consideran relevantes para el análisis del proceso de integración en poblaciones de origen extranjero. Por ejemplo, en base a estas, en España se han realizado estudios para identificar los programas o proyectos que están promoviendo las “buenas prácticas de integración” de los inmigrantes (véase: Aparicio y Tornos, 2004). También para operacionalizar el concepto de Integración en el estudio de los procesos de integración en hijos e hijas de familias inmigrantes, las dimensiones anteriormente citadas son las que se han tenido como marco de referencia a fin de analizar el cómo

Figura 2.2: Dimensiones de la Integración según Heckmann (1999); Heckmann y Schnapper (2003)



Cada una de estas dimensiones abarca varios tipos o ámbitos de integración³¹ por los que la persona ha de pasar cuando entra en interrelación con otros espacios en cierta medida diferentes al de partida. El siguiente cuadro ofrece, en síntesis, la definición de cada una de las dimensiones anteriormente citadas y su relación con los tipos de integración a los que atienden.

se están integrando los hijos de familias de origen extranjero en las sociedades de acogida (véase: Aparicio y Tornos, 2006; European Forum for Migration Studies (coord.), 2001).

31 Para los tipos de integración que interaccionan con cada una de las dimensiones señaladas seguiremos el planteamiento de autores como Giménez (1993b, 1996); Bartolomé & Cabrera (2003); Solé (1981); Herrera (1994).

Tabla 2.1: Dimensiones del concepto de integración y tipo de integración a los que hacen referencia.

Dimensión	Descripción	Procesos de integración a los que hace referencia
Estructural	Contempla las condiciones que deben darse para la participación en las instituciones de las sociedades modernas y la participación efectiva en ellas.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Integración legal</i> o disfrute de una situación jurídica mínimamente estable. Reconocimiento de la condición de miembro de pleno derecho en la sociedad. • <i>Integración laboral</i>, posibilidad de acceso al mercado de trabajo formal, igualdad de oportunidades en cuanto a la formación profesional y no discriminación étnica en el trabajo³². Posición que ocupa en el mercado laboral. • <i>Integración educativa</i>, inserción de los niños, jóvenes y adultos de origen extranjero en un sistema educativo intercultural, con similares posibilidades y trayectorias respecto a sus pares autóctonos. Analiza el nivel del sistema de formación y cualificación profesional. • <i>Integración residencial</i>, que comprende el análisis de las condiciones de vivienda y hábitat, el cual va desde el no alojamiento en infravivienda y <i>ghettos</i>, hasta el derecho a los programas de vivienda social. • <i>Integración familiar</i>, derecho efectivo a la reagrupación y posibilidad de vivir en familia. • <i>Integración sanitaria</i>, o acceso normalizado al sistema médico.

32 Hacemos la observación de que para Giménez (1993b, 1996), estos dos primeros ámbitos (el jurídico y el laboral) son decisivos para que se den los demás ámbitos del proceso de integración en los inmigrantes. En el caso que nos ocupa, la *integración legal* referida al estatus jurídico (con permiso de residencia o no, con nacionalidad o no) lo dejaremos a la sombra del proceso de integración, ya que trabajaremos con adolescentes inmigrantes reagrupados por sus familias, y por tanto, al venir reagrupados, ya llegan con un estatus legal establecido (permiso de residencia).

Continuación Tabla 2.1: Dimensiones del concepto de integración y tipo de integración a los que hacen referencia.

Dimensión	Descripción	Procesos de integración a los que hace referencia
Social	Se refiere a los contactos sociales del individuo y a la pertenencia del mismo a grupos sociales. Así como a su participación en el espacio público y a su derecho de intervenir y decidir sobre los criterios de gestión de la vida pública.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Integración relacional o convivencial</i>, mediante el establecimiento de relaciones estables y normalizadas con autóctonos. Se trata de la creación de redes sociales entre los diferentes grupos de población en los diversos contextos de las relaciones sociales (Herrera, 1994). • <i>Integración cívica</i>, participación en el espacio público, en instituciones y organizaciones de la sociedad de acogida. • <i>Integración política</i>³³, este tipo de integración está relacionado con la integración cívica. Se trata de procurar de manera gradual la participación política de los inmigrantes, no sólo en cuanto al derecho al ejercicio del voto en su contexto comunitario, sino también su derecho a que puedan ser elegidos y participen en la toma de decisiones de la vida pública³⁴.

33 De Lucas (2005), con la finalidad de justificar el planteamiento de este tipo de integración sostiene la tesis de que “la inmigración es sobre todo una cuestión política, incluso el escenario privilegiado del debate político en la actualidad”(p.55). Además, según este autor, “*el modelo de gestión democrática de una sociedad plural como la nuestra, en la que los inmigrantes son un factor relevante y también representan aquello que genuinamente constituye el contrato democrático, pues nos han elegido como su sociedad de destino. No puede resistir por más tiempo esta exclusión institucionalizada en la que una parte de quienes están y contribuyen a la sociedad y a las cargas del Estado se ven privados de aquello que exige la democracia: el derecho, los derechos a intervenir y decidir sobre los criterios de gestión de la vida pública. Ésos son los derechos políticos, que van más allá del derecho al voto. Y esos derechos —la ciudadanía— deben estar al alcance de quienes quieren formar parte de nuestra sociedad*” (Ob. cit, p. 70).

34 Actualmente, este tipo de integración está siendo reivindicado por el tejido asociativo de inmigrantes y también por otros sectores sociales como políticos y académicos. En el caso de España, al menos en el discurso político del actual gobierno, se está manifestando la voluntad de promover la participación política de los inmigrantes mediante el ejercicio del voto y que puedan ser elegibles en los procesos electorales de sus comunidades. Cabe señalar que los inmigrantes que tienen el derecho y deber de participar políticamente son aquellos que han adquirido la nacionalidad, por ello, se está abogando que este derecho también se extienda a las poblaciones inmigrantes que sólo tienen el permiso de residencia sea temporal o permanente.

Continuación Tabla 2.1: Dimensiones del concepto de integración y tipo de integración a los que hacen referencia.

Dimensión	Descripción	Procesos de integración a los que hace referencia
Cultural	<p>Describe procesos referidos al aprendizaje de capacidades cognitivas y al conocimiento de la cultura del país de inmigración, así como el respeto por y la asunción de, la diversidad como parte de la recreación cultural que ha de suscitarse.</p> <p>Esta dimensión implica construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, las reglas y normas de convivencia desde el reconocimiento mutuo y el diálogo intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Integración cultural</i>, que abarca desde la expresión no conflictiva de su cultura propia hasta el conocimiento y uso de los códigos culturales (costumbres, valores) de la sociedad receptora. <p>Según Giménez (1996), la integración jurídica, laboral y social deben verse complementados y no confundidos con la “integración cultural”. Se trata de que el inmigrante aúne y haga compatibles los dos contextos culturales, el de partida – como cultura propia que debe mantener y recrear- y el de destino – o cultura extraña que debe aprender y respetar-, conformándose entonces en el proceso de migración, asentamiento e integración como un proceso de creación de nueva cultura (Giménez,1993b).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Integración lingüística</i>, adquisición de conocimientos y dominio de los códigos de la lengua de la sociedad receptora.
Identitaria	<p>Comprende los sentimientos y definiciones subjetivas de la pertenencia de una persona a una comunidad étnica o nacional. Según Blanco (1993) esta dimensión, además, consiste en la “existencia de una identidad colectiva compartida, cuya función es cohesionar a la sociedad generando un sentimiento de grupo y de pertenencia al mismo, según el cual todos los grupos se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los demás como parte integrante de la comunidad”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentimiento de pertenencia</i> a un colectivo, sentimiento de pertenencia nacional. Siguiendo a Bartolomé y Cabrera (2003) con esta dimensión de la “integración” se trata de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Construir el sentimiento de pertenencia a una comunidad política desde un enfoque inclusivo. 2. Partir de una autocomprensión y valoración crítica de la propia cultura facilita la apertura a otras culturas y contribuye a desarrollar un clima de <i>relaciones interculturales</i>.

Fuente: Elaboración propia a partir de los diversos autores consultados.

Esta descomposición de las dimensiones y tipos de integración a los que hace referencia el proceso de integración referido a la inmigración, ayudan a hacer más operativo el *concepto*. Esto hace posible que se puedan establecer los indicadores para analizar el cómo se está dando en la realidad el proceso de integración en los contextos sociales que son receptores de inmigración.

Por nuestra parte, nos suscribimos al planteamiento de la operacionalización del concepto de integración que han planteado los autores recogidos en el cuadro anterior. Sin embargo, cabe señalar que tanto desde el punto de vista teórico como práctico, existe la tendencia en diversos autores de reducir o agrupar las dimensiones del proceso de integración, distinguiéndose básicamente dos tendencias: por una parte, una mayoritaria que considera que la integración tiene que darse en todos los ámbitos, desde el económico, social, cívico, cultural y espiritual y los que reducen los ámbitos de integración al económico y social, olvidando otras dimensiones (De Régil, 2001).

Así, por ejemplo, para Giménez (1993b:14), dos dimensiones básicas del proceso de integración son: la socioeconómica y la cultural, *la primera* equivale a que la incorporación del inmigrante al nuevo contexto social no suponga un factor de generación de nueva pobreza ni implique su ubicación en la marginación social, es decir, de lo que se trata es de que sea compatible con llevar una vida digna. *La segunda*, que hace referencia a lo cultural de la integración, consiste en que el inmigrante aúne y haga compatibles los dos contextos culturales, el de partida como cultura propia que debe mantener y recrear y el de destino o cultura extraña que debe aprender y respetar, conformándose entonces el proceso de migración, asentamiento e integración como un proceso de creación de nueva cultura.

Solé (1981, 1991), sostiene que el proceso de integración fluctúa entre dos niveles: el primero es la integración estructural o socio-estructural (integración en el ámbito ocupacional y social llevada a cabo a través de la inserción de clase). El segundo nivel es la integración cultural o nacional-cultural (reflejada en la voluntad de los inmigrantes de reivindicar como propio el ámbito en el cual sean y se sientan ciudadanos de pleno derecho, a la vez que co-protagonistas de un proyecto político colectivo)³⁵.

Por otra parte, Blanco (1993) –citado por Solé, et al., 2002–, considera que al proceso de integración se le ha de incorporar una tercera dimensión: la identidad colectiva. Así, la integración es vista por esta autora como uno de los resultados posibles de la reestructuración de la sociedad receptora de inmigración que se caracterizaría por dos procesos fundamentales: la incorporación de inmigrantes en

35 Según esta autora, el proceso global de integración se compone, al menos, de cuatro subprocesos imbricados: integración ocupacional, integración urbana, integración política e integración sociocultural.

una única estructura socio-económica de forma igualitaria a la población “autóctona” y la existencia de una identidad colectiva compartida, cuya función es cohesionar a la sociedad generando un sentimiento de grupo y de pertenencia al mismo. En esta última todos los grupos se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los demás como parte integrante de la comunidad.

Llegados a este punto, podríamos destacar de la revisión de las dimensiones del concepto de integración, la idea de que la *integración desde el punto de vista de la inmigración*, es en la práctica un proceso global que conlleva varios subprocesos que interaccionan entre sí. Este proceso, a nuestro entender, se compone de cuatro niveles: *estructural, social, cultural e identitario* y en medio de todo ello, está *la persona*, como sujeto activo que va “negociando y dialogando” constantemente en el día a día su manera de integrarse en cada una de las dimensiones y tipos/ámbitos descrito anteriormente.

Además de las dimensiones y tipos de integración, hay que profundizar en los distintos modelos de integración que las sociedades multiculturales como respuesta socio-política han impulsado para “favorecer” el proceso de integración en colectivos de inmigrantes como una manera de ofrecer parámetros o modos que sirvan de referente para la realización de cada una de las dimensiones de la integración. La cuestión está en conocer y analizar qué forma adopta este proceso de integración en sociedades multiculturales y qué modelo(s) favorecen una integración social desde una perspectiva de la persona como sujeto activo y presente en la historia.

2.2 Modelos de Integración: Respuestas de las sociedades multiculturales al fenómeno de la inmigración

Los procesos migratorios ocurridos en la última década del siglo XX e inicios del siglo XXI han dado lugar a importantes cambios demográficos en la composición de muchas sociedades modernas. Así es que, muchas sociedades relativamente homogéneas devienen en *sociedades multiculturales*³⁶ y se habla de la “explosión

36 En sentido general, cuando se hace referencia a *sociedades multiculturales*, se coloca el acento en la diversidad étnico-cultural que está produciendo el fenómeno migratorio en los países receptores de inmigración. De este manera, según Kincheloe & Steinberg (2000, p. 25), el término multiculturalismo, “*usado como meta, concepto, actitud, estrategia y valor, aparece como el ojo de un huracán social que se arremolina en torno de los cambios demográficos que están ocurriendo en las sociedades*

de la diversidad” cultural, étnica y racial en el seno de las ciudades y pueblos que están recibiendo importantes números de personas inmigrantes (Bartolomé & Cabrera, 2003).

Por otra parte, según las autoras anteriormente citadas, junto a este fenómeno migratorio se ha de añadir aquel otro no menos importante, relativo a las reivindicaciones identitarias y nacionalistas. Este pone igualmente en evidencia la pluralidad cultural que subyace a una pretendida cultura homogeneizadora potenciada desde el Estado-nación tradicional. Kymlicka (1996, 2003) entiende que estas dos fuentes de diversidad cultural responden a dos grandes modelos occidentales de sociedades multiculturales: *el multiculturalismo de inmigración y el federalismo multinacional*. A saber:

- a. *Multiculturalismo de inmigración*: el autor hace referencia a los Estados poliétnicos. Es decir, la diversidad cultural procede de la inmigración individual y familiar, constituyendo grupos o minorías étnicas. Estos grupos pretenden integrarse en la sociedad de la que forman parte y desean que se les acepte como miembros de pleno derecho de la misma.
- b. *Federalismo multinacional*: hace referencia a los Estados multinacionales. En este modelo la diversidad cultural procede de la incorporación de culturas que previamente disfrutaron de autogobierno representando comunidades históricas más o menos completas institucionalmente, que ocupan un territorio delimitado y que comparten una lengua y cultura diferenciada. Un ejemplo de sociedad multicultural en la que se dan estos dos modelos es el caso del Estado Español.

Por el tema que nos ocupa en el presente capítulo, nos centraremos en señalar qué interpretaciones hacen las sociedades multiculturales respecto al modelo del *multiculturalismo de inmigración*, ya que las sociedades occidentales han visto cómo ha ido cambiando su demografía y su naturaleza cultural y de

occidentales”. Además de esta manera de entender el multiculturalismo, estos autores, al contenido de lo “*multicultural*” le conceden una mayor amplitud, al entender que el *multiculturalismo* hace referencia a diferencias no sólo culturales, étnicas y raciales sino también de género, de clase social, de preferencia sexual, de discapacidad, con diferencias idiomáticas o de religión, etc. Otros autores también comparten esta noción de lo que es lo “*multicultural*” (véase por ejemplo, Bartolomé & otros, 1999; Kymlicka, 1996).

valores a partir del intercambio de bienes culturales con la diversidad procedente de la inmigración. Esto es una nueva situación social que ha llevado a las sociedades receptoras de inmigración a llegar a la conclusión de que sus ciudadanos viven en “sociedades multiculturales”. De aquí que el multiculturalismo de inmigración represente hoy un modo de vida de las sociedades occidentales (Kincheloe & Steinberg, 2000).

Por ello, para analizar las distintas respuestas que las sociedades multiculturales han dado al modelo del *multiculturalismo de inmigración* necesitamos contestar a la siguiente cuestión:

¿Qué modelos subyacen en la manera de entender y gestionar el multiculturalismo de inmigración en las sociedades multiculturales?

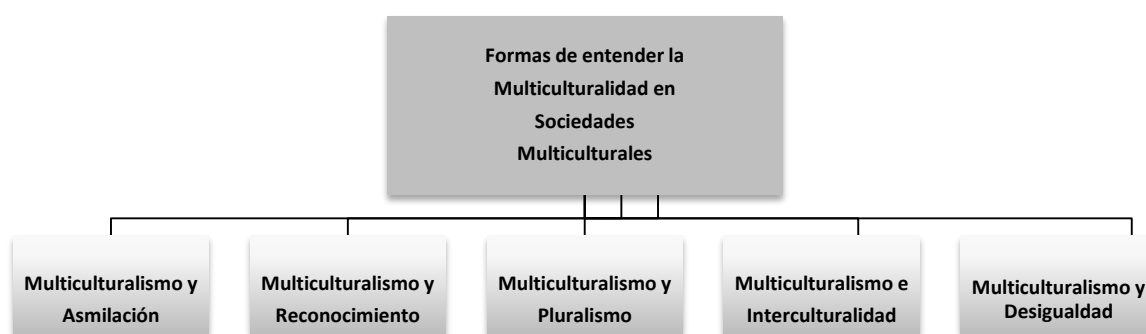
Sabemos que existe diversidad de enfoques y modelos de multiculturalismo³⁷ que intentan interpretar los modos de integración que las sociedades multiculturales gestionan para sus inmigrantes. Por nuestra parte, seguiremos las clasificaciones de los modelos multiculturales que proponen Bartolomé y Cabrera (2003), ya que estas autoras, explican estos modelos a partir de tener en cuenta la combinación de tres parámetros:

37 Conocemos que existen numerosas clasificaciones de los modelos multiculturales en nuestras sociedades. Una de ellas es la ofrecida por Kincheloe & Steinberg . Estos autores distinguen hasta cinco tipos de modelos o formas de entender la multiculturalidad en sociedades multiculturales. Estos modelos son: “*el multiculturalismo conservador o monoculturalismo*, el cual está muy relacionado con la asimilación. *El multiculturalismo liberal* que está convencido de que los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género comparten una igualdad natural y una condición humana común. *El multiculturalismo pluralista* que proclama la diversidad humana y la igualdad de oportunidades y que otorga menos importancia a la idea de la asimilación. *El multiculturalismo esencialista de izquierdas y multiculturalismo teórico*, estos últimos dos están relacionados con las teorías sociocríticas en el sentido en que están preocupados por saber de qué modo se produce la dominación, es decir cómo se configuran las relaciones humanas en los lugares de trabajo, en las escuelas y en la vida cotidiana en general e intentan concienciar al individuo como un ser social” (véase Kincheloe & Steinberg, 2000, p. 27-51).

1. De la previsión de la permanencia en el tiempo de los modelos y enfoques del multiculturalismo en las sociedades multiculturales;
2. El grado permitido de interacción efectiva o diálogo intercultural y
3. La desigualdad social, generada o existente, entre los grupos culturales en contacto.

A partir de estos parámetros, estas autoras identifican cinco formas de entender o vivir la multiculturalidad en sociedades multiculturales. En ese orden, las presentamos en la siguiente figura:

Figura 2.3: Formas de entender el multiculturalismo en sociedades multiculturales.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bartolomé & Cabrera (2003).

A continuación desarrollamos los principales aspectos que sostienen cada una de estas modalidades de entender la multiculturalidad.

2.2.1 Multiculturalismo y Asimilación

Se concibe la multiculturalidad como punto de partida. En este sentido, se le acepta como un fenómeno inevitable, que políticas *asimilacionistas* se encargarán de ir neutralizando en sucesivas generaciones hasta conseguir su total absorción por la cultura que las sociedades occidentales han ido construyendo.

El modelo asimilacionista constituye una propuesta de uniformización cultural. Se propone y/o se supone que las distintas minorías irán adoptando la lengua, los valores y las señas de identidad de la cultura dominante al tiempo que sus miembros irán abandonando su peculiar base cultural (Malgesini & Giménez, 2000). Es un modelo en el que se trata de facilitar procesos de aculturación en las minorías étnicas, olvidando o rechazando su cultura de origen e incorporando éstas plenamente a la cultura mayoritaria (Bartolomé, coord., 1997), siendo así que:

“La asimilación puede ser vista como un tipo de cambio étnico en el que la gente llega a ser similar, y contrasta con la diferenciación en la cual los grupos acentúan su distintividad” (Banton, 1992, p. 26).

La propuesta asimilacionista basa su ideología en dos aspectos centrales: 1) *el interés o convencimiento en la bondad, necesidad y posibilidad de la homogeneidad sociocultural.* 2) *el supuesto de que una vez asimilado la minoría o los foráneos, vivirán sin discriminación en igualdad de condiciones que el mayoritario o el “autóctono”.*

Desde estas concepciones el concepto de integración cultural se concibe como *integración global*, partiendo de la promesa, como señalan Malgesini & Giménez (2000, p. 53): *“si te acomodas, incorporas, asimilas, entonces (y sólo entonces) pasarás a formar parte de una sociedad de ciudadanos con iguales derechos, estarás plenamente integrado”.* Ciertamente, en la vida práctica, serás de origen chino, marroquí, dominicano..., pero serás un “español”, “francés”, “alemán” más, etc. Así pues, el modelo asimilacionista, acepta el *multiculturalismo de inmigración* en la sociedad de acogida, pero entiende que para que haya una efectiva integración social y cultural todas las personas han de compartir las mismas pautas culturales, las cuales les permitirán tener acceso a los beneficios que ofrece el Estado de bienestar. En este sentido, *“el modelo de asimilación se fundamenta en la convicción de que el reconocimiento de la igualdad de derechos supone la negación de la diversidad como dato real. Su consecuencia es clara: si todos “somos iguales”, todos debemos ser tratados de manera “igual” (Bartolomé, Coord., 1997, p. 47).*

Bajo esta idea lo que se presenta es que son las costumbres, las leyes o reglas de los nativos o sociedad mayoritaria las que tienen que prevalecer en todos los casos y los que llegan, la única posibilidad que tienen es la de adaptarse, no tienen derechos en cuanto inmigrantes a que sus peculiaridades y diferencias sean

respetadas o reconocidas. Así pues, el origen de este punto de vista asimilacionista está en una visión absolutamente falsa de lo que son los derechos y en última instancia de lo que es la democracia (Martínez Veiga, 2006). De aquí que se considere importante entender la multiculturalidad desde otro parámetro que enfatice el hecho de tolerar y reconocer los derechos de las minorías y la necesidad que tienen los seres humanos de ser reconocidos en su diferencias o distinción. Esto último, es el planteamiento que propone el modelo del *reconocimiento* en las sociedades multiculturales.

2.2.2 Multiculturalismo y Reconocimiento

En este modelo se entiende la multiculturalidad no como una realidad llamada a desaparecer, sino como un hecho que se *tolera*. Incluso, se considera una realidad que se *reconoce* y se incorpora a la construcción del mismo concepto de sociedad (Bartolomé & Cabrera, 2003). Taylor (1994), insiste en que el *reconocimiento* es un fenómeno central del multiculturalismo. Por lo que, parece evidente que el reconocimiento responde a la necesidad que el ser humano tiene de ser reconocido en su diferencia o distinción.

Este autor afirma que hay dos formas de reconocimiento. *El primero sería el reconocimiento democrático* que va dirigido a los otros en cuanto que son iguales a uno mismo, ya sea como ciudadanos de una entidad política o seres humanos iguales. Esto implicaría ver a los otros como iguales a nosotros mismos, como poseyendo los requisitos humanos para una participación igual, lo cual es una característica de la cultura moral de una sociedad realmente democrática. *La segunda forma de reconocimiento, es el reconocimiento de las diferencias*, en este sentido, el reconocimiento se refiere a los otros en su distinción, en sus diferencias. Según Taylor, el reconocimiento tiene en cuenta la distinción y diferencias que caracterizan a los otros individuos o grupos y también tiene en cuenta la igualdad entre los individuos o grupos.

“El reconocimiento de las diferencias está basado en el reconocimiento de la igualdad. Precisamente porque los otros individuos o grupos son considerados iguales, son reconocidos como diferentes. Este aspecto del reconocimiento es lo que está presente en el multiculturalismo actual y constituye su fuerza motriz. [...] Los grupos culturales tienen que ser reconocidos en su distinción de la misma manera que tienen que ser reconocidos los individuos” (Martínez Veiga, 2006, p. 286).

Si se toma como punto de partida este concepto del reconocimiento aplicado a la gestión y comprensión de la diversidad cultural en sociedades multiculturales, un aspecto de la Integración referida a la inmigración, es el hecho de decir que la idea de reconocer la dignidad igual de todos los seres humanos implica el respeto o reconocimiento igual para todas las culturas diferentes. En este sentido, *el multiculturalismo* entonces ya no es meramente un punto de partida, sino que según Bartolomé & Cabrera, “*se inscribe en el proceso del desarrollo de los pueblos como consustancial a su propia naturaleza e incluso puede llegar a considerarse como meta deseable o calificativo clave de la propia sociedad*” (Bartolomé & Cabrera, 2003, p. 36).

De aquí que como afirma Martínez³⁸Veiga, “el reconocimiento de la igualdad de los diversos grupos humanos como reconocimiento de las diferencias es una absoluta necesidad”. Esto nos lleva a la comprensión de que el ideal asimilacionista de la igualdad, como hemos indicado en el subapartado anterior, no parece resolver el problema, ya que no contempla la aceptación de la diversidad cultural como una de las muchas manifestaciones de lo diverso en los grupos humanos que interactúan en un determinado espacio social.

En definitiva, el *reconocimiento* como forma de entender la multiculturalidad nos lleva a la presunción de que todas las culturas tienen algo importante que decir o aportar a los seres humanos. De esta manera, reconocer lo distinto equivale asumir y respetar la diversidad y la diferencia. Ahora bien, para que haya un proyecto de reconocimiento en una sociedad multicultural es necesario que se desarrolle en un marco de reciprocidad, en el que para que haya una efectiva integración es imprescindible que tanto el grupo minoritario se sienta reconocido por la mayoría y viceversa, de lo contrario como afirma Forte:

“El reconocimiento en una sola dirección conduce inevitablemente a problemas bien conocidos por la literatura multicultural. El primero de todos, que el “grupo reconocido” puede no reconocer por su parte el espacio social de igualdad y de derechos desde el que recibe el reconocimiento. Lo que sucede a menudo en estos casos es que se asume la superioridad de este espacio sin otorgarle legitimidad, por lo que, al cabo, el reconocimiento se interpreta desde la comunidad minoritaria o marginada como mera

38 Ob. Cit., p. 286

reiteración disimulada de la jerarquía cultural. El reconocimiento unidireccional corre pues el riesgo de no ser nunca suficiente; de ser considerado una ofensa más de la cultura dominante o, quizá peor, de convertirse en un instrumento que revitaliza o fortalece divisiones comunitarias latentes o en vía muerta” (2007, pp. 617-618).

Esta última problemática señalada por Forte, es la que ha sido objeto de críticas al modo de entender la multiculturalidad desde el modelo del *reconocimiento*, ya que a falta de esta reciprocidad de reconocimiento, se puede desarrollar un multiculturalismo comunitarista llevado a su último extremo. Es decir, a la construcción de grupos culturales que tienden a cerrarse sobre sí mismos y cuya interacción se reduce hasta límites peligrosos para la estabilidad de la propia sociedad (Bartolomé & Cabrera, 2003). Son estas situaciones las que han llevado a algunos pensadores a debates interminables, ya que se dice que la *política del reconocimiento*, por un lado, y *de integración*, por otro, se excluyen recíprocamente, por lo que querer la primera es no querer la segunda.

Sin embargo, se ha puesto el énfasis en defender que el *reconocimiento*, es una relación recíproca entre sujetos en la cual cada uno ve al otro como su igual pero separado de él. Así pues, el reconocimiento está asociado con movimientos que intentan revalorizar las identidades que han sido devaluadas injustamente, tales como el feminismo cultural, el nacionalismo cultural afroamericano, las identidades de las minorías étnicas o las identidades políticas de los homosexuales (Martínez Veiga, 2006).

La cuestión es que, a partir del debate sobre lo que podría implicar una política del reconocimiento en la manera de entender la multiculturalidad presente en las sociedades occidentales, se ha ido concediendo paso al desarrollo de otra forma de concebir la multiculturalidad. Esta es la que hace referencia al *Pluralismo* como una manera de entender la diversidad como un imperativo ético y que el mismo está íntimamente relacionado con las ideas de tolerancia, libertad e igualdad de oportunidades como valores de las sociedades occidentales democráticas y del Estado de derecho.

2.2.3 Multiculturalismo y Pluralismo

Pluralismo es un término producido por la cultura occidental, que se ha autodeterminado democrática y pluralista. En este sentido, está íntimamente relacionado con las ideas de *tolerancia, apertura, antidogmatismo, diferenciación entre vida privada y pública*. De aquí, que la *tolerancia*³⁹ pluralista constituye, junto con la libertad y la igualdad de oportunidades, uno de los frutos más preciados de la sociedad occidental liberal (Bartolomé & Cabrera, 2003).

Forte (2007) señala como la idea de *pluralidad* en las sociedades multiculturales occidentales tiene un neto carácter político liberal, en relación con el Estado de derecho y la separación de poderes, así como en la libertad de expresión, la separación entre política y religión, la democracia (es decir, un sistema en el que las mayorías no aplastan a las minorías) y la igualdad de derechos ciudadanos, etc. En este sentido, el Pluralismo, enfatiza este autor:

“Tiene que ver con la apertura a un elenco de posibilidades y adhesiones voluntarias que los individuos adoptan para constituir libremente sus anclajes identitarios. Por lo tanto, estamos nuevamente ante una concepción social y cosmopolita de la pluralidad comunitaria, que reproduce el esquema de la voluntad racional y de la separación medios/fines” (p. 616).

Así pues, también Malgesini & Giménez (2000, p.323) definen el *Pluralismo Cultural* como *“aquella ideología o modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes”*. De la Torre (2003), citado

39 La tolerancia se ha erigido en uno de los valores clave de las sociedades liberales. Folgueiras, señala que la pluralidad supone detenernos en el concepto de tolerancia, término cargado de implicaciones negativas. La tolerancia acostumbra a implicar jerarquía, hay un alguien que tolera y un alguien tolerado y las relaciones que se establecen no son horizontales (Folgueiras, 2005, p. 152). De ahí que, en la actualidad, el debate sobre el tipo de actitudes que debieran fomentarse en la sociedad receptora de inmigrantes se centre en una reconceptualización de este término (Bartolomé, 2002) *“virtud indiscutible de la democracia”*. Esta reconceptualización teórica pasa de la *aceptación resignada de la diferencia con el fin de mantener la paz* a una actitud que es entendida como una forma de reprimir el rechazo y tolerar lo que nos incomoda.

por Folgueiras (2005:56), sostiene que los dos grandes principios vertebradores del modelo pluralista son el reconocimiento general de la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades, y el respeto y valoración positiva hacia las diferencias etnoculturales, lingüísticas, religiosas o raciales.

A partir de estos planteamientos, se puede considerar que la Integración de los inmigrantes en una sociedad multicultural que sigue el modelo del *pluralismo*, ocurrirá en la medida en que las distintas minorías étnicas encuentren las posibilidades y condiciones necesarias para convivir en armonía con el conjunto de la sociedad. Posibilidades que en el estado de derecho vienen dadas por reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades para todos los ciudadanos independientemente de sus diferencias culturales o raciales.

Así pues, entendemos que el ejercicio del *pluralismo* supone un reto para las sociedades democráticas actuales, ya que el mismo tiene como reto la promoción de la interacción entre personas que viven en un mismo contexto y no la mera coexistencia, así como procurar el respeto a la diversidad cultural con la igualdad de derechos. Para ello, además de las diferencias, se ha de tener en cuenta las convergencias, los vínculos, los intereses y objetivos comunes, los valores compartidos, etc.

Sin embargo, a pesar de estos retos que tienen las sociedades pluriculturales, muchos autores han señalado que para hacer operativo y real la convivencia y la interacción de las distintas culturas en un mismo espacio social, hace falta un paradigma que ayude a pensar y vivir la democracia desde la diversidad cultural. Todo ello significa pasar de la línea de la *tolerancia* que atraviesa al pluralismo a la línea del *reconocimiento entre las culturas* que ha de desembocar, no sólo en un “yo te reconozco y tú me reconoces”, sino en la creación de una dinámica social que avance hacia un cambio profundo tanto en lo social, cultural y político, y por ello, el modelo intercultural se ha visto como el paradigma cuyos principios contribuyen al alcance de este desafío.

2.2.4 Multiculturalismo e Interculturalidad

La *interculturalidad* aparece como el modelo o paradigma nuevo que propone una relación entre las culturas que trascienda las barreras de las diferencias y en el que el respeto a la pluralidad de la humanidad son elementos

clave para construir nuevas relaciones de igualdad y convivencia pacífica entre nuestros pueblos y las diferentes naciones (Menchú, 2002).

Por ello, como afirman Bartolomé & Cabrera (2003) el prefijo “inter” del término hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades. Así pues, continúan enfatizando estas autoras,

“El enfoque intercultural hace pues hincapié más en las relaciones que en las diferencias entre culturas, que se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente a través de estas relaciones. El enfoque intercultural facilita la convivencia y proporciona las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político común, porque se van encontrando los valores que los sustentan, a través de procesos comunitarios auténticos y del ejercicio de la solidaridad” (p. 38).

Según estas notas características del enfoque intercultural, el mismo se centra en el respeto a la diferencia, la relación entre los inmigrantes y sus descendientes y los autóctonos, y la posibilidad de la promoción social por parte de los inmigrantes. Así como en *“el gusto de compartir y autoconstruirse cada individuo con las identidades culturales que él libremente elija, el diálogo y la comunicación como medios de relación y negociación, el respeto, tolerancia y solidaridad como bases para la convivencia, la aceptación innegociable de los derechos humanos y democráticos” (Navarro, 2007, p.62).*

En este sentido, la relación y el respeto es lo que permite el conocimiento de la cultura y los puntos de vista del otro (Pumares, 1998, 2003). Esto implica el diálogo entre tradiciones culturales distintas, la posibilidad de salir del propio nicho cultural y enriquecerse con los aportes de otras personas (Bartolomé, 2004b). Otra cuestión relevante, es que diversos autores señalan que la *interculturalidad* como una forma de comprender las sociedades multiculturales. Por tanto, posibilitar la *integración social* de los inmigrantes, implica la construcción de un *proyecto social común* cuyo objetivo último es la plena integración social de las minorías étnicas mediante el respeto a la diversidad y la eliminación de toda fuente de discriminación (Abad, Cucó & Izquierdo, 1993).

Asumiendo estas consideraciones sobre el enfoque intercultural, entendemos que avanzar hacia la construcción de un proyecto social común, en

términos de favorecer la *Integración* de las minorías (incluyendo en estas a los colectivos de inmigrantes) en sociedades multiculturales, conlleva el avanzar hacia la construcción de sociedades más inclusivas desde la que se dé una mayor justicia social y un reconocimiento de lo que cada uno puede aportar.

Por lo que, favorecer la *Integración* en todos sus ámbitos de los inmigrantes y otras minorías presentes en las sociedades multiculturales, conlleva la construcción de una ciudadanía intercultural, democrática y diversa en la que hombres y mujeres, independientemente de su raza, condición social, etnia, etc., gozan de los mismos derechos y obligaciones. Además, participan efectivamente en ese proyecto social común desde el que se sitúa el modelo intercultural. En palabras de Bartolomé y Marín, esto se puede expresar de la siguiente manera:

“La construcción de sociedades interculturales pasa por aprender a convivir, pero pasa también por una mayor justicia social y un reconocimiento de los aportes de todos al acervo social común. Implica formar a las personas para una auténtica ciudadanía intercultural que posibilite la participación real y efectiva en la construcción ciudadana, aprendiendo a hacerlo, no desde los parámetros del poder y la dominación de unos grupos sobre otros, sino desde la posibilidad de un ‘hacer juntos’ en aquello que nos importa y que nos permite progresar” (2005, p. 42).

Así pues, convenimos que desde la perspectiva de la multiculturalidad como realidad social en la que se encuentran inmersas las sociedades del mundo actual, la *Interculturalidad* como marco de actuación para la Integración social, cultural y política de los inmigrantes y otras minorías en sociedades multiculturales, evoluciona más allá de las propuestas asimilacionistas, y más allá de las propuestas de una pura tolerancia de la convivencia o yuxtaposición pacífica, hacia un planteamiento en el que la noción central es la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática como hemos afirmado más arriba. Se trata de una perspectiva dinámica, en la que las culturas interaccionan recreando nueva síntesis que no elimina la cultura previa (como ocurre en el asimilacionismo), y en la que se genera un enriquecimiento mutuo sobre la base de la democracia (López, 2005).

De esta manera, la *Interculturalidad* supone una relación entre las culturas y asume la diferencia, no solamente como algo necesario, sino como una riqueza. Este planteamiento se presenta como una necesidad vital para las culturas que

quieren ser culturas democráticas, para las sociedades que quieren ser sociedades democráticas, a saber:

“Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia, no puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de las culturas que están en relación” (Schmelkes, 2001, p.2)

En definitiva, en este proceso la cohesión y el bienestar del ciudadano como eje vertebrador, permiten orientar la interacción cultural operando sobre la desigualdad, el dominio y la estratificación social. Pero, nos podemos preguntar, ¿es esto posible en nuestras sociedades actuales? ¿Desde qué planteamientos trabajar la desigualdad social como tema que se une a la complejidad de la diferencia cultural?

2.2.5 Multiculturalismo y Desigualdad⁴⁰

Bartolomé y Cabrera (2003), plantean que la desigualdad social afecta profundamente a la simetría en las relaciones interculturales, hasta el punto que, sin un proyecto efectivo de lucha por la equidad, la interculturalidad no pasaría de ser un tópico vacío, aunque cargado de buenas intenciones. De aquí que, enfatizan estas autoras, la complejidad de la diferencia cultural se une el tema de una *desigualdad social* que dificulta y oscurece profundamente el diálogo entre culturas.

De hecho, en este sentido, los enfoques sociocríticos, tanto en la sociología como en la educación, se refieren reiteradamente a esta situación que ha sido minusvalorada tanto por los que promueven el pluralismo cultural como por lo que

40 En esta manera de entender la multiculturalidad, aunque seguimos el planteamiento de Bartolomé & Cabrera (2003), realizaremos una matización al incluir en la explicación de esta modalidad, la forma del multiculturalismo teórico de Kincheloe y Steinberg, (2000) por entender que este modo de multiculturalismo se interesa esencialmente por cuestiones de justicia y cambio social en relación con la pedagogía. Tal y como se define, es una manera de vivir la multiculturalidad que propone la lucha contra todo tipo de exclusión y desigualdad social que puedan sufrir las distintas minorías en nuestras sociedades multiculturales.

lo niegan desde la perspectiva de un monoculturalismo conservador⁴¹. La cuestión radica en que existe una gran preocupación por la exclusión social⁴², cultural, política y económica en que se encuentran muchas minorías y sobretodo, colectivos inmigrados (en especial aquellos inmigrantes llamados “extracomunitarios”) en las sociedades multiculturales occidentales. Se trata de aquellos sectores de la población que se encuentran en una posición social que los sitúa fuera y por debajo de las posibilidades y oportunidades económicas, culturales, etc., del sistema establecido y por tanto, se encuentran en una situación de una gran vulnerabilidad que no posibilita su integración exitosa en la sociedad de acogida.

41 Kincheloe y Steinberg, op.cit., en su clasificación sobre las distintas formas de entender el multiculturalismo hacen referencia a este tipo de multiculturalismo, al que estos autores denominan *multiculturalismo conservador o monoculturalismo*. Según estos autores, “los *monoculturalistas* han tratado por todos los medios de abortar lo que ellos consideran ataques multiculturalistas contra la identidad occidental. Haciendo caso omiso de la creciente preocupación por la injusticia social y el sufrimiento de los grupos marginados en las escuelas y otras instituciones sociales. Dentro de los círculos monoculturalistas se cree, sin embargo, que los pobres y la gente de color son inferiores a los blancos integrantes de la clase media o media alta, y que por tanto, la escuela e instituciones sociales ideales son aquellas en la que predominan los blancos de clase media. Por ello, el monoculturalismo conlleva la posibilidad de asimilar a todas aquellas personas que sean capaces de adaptarse a las normas de la clase media blanca” (*Ibid.*, pp. 27-28). De igual manera, según estos autores, el *multiculturalismo pluralista* se dedica a elogiar las diferencias en un momento en que los asuntos más importantes que afectan a los que quedan fuera de la norma de los blancos, de los varones y de la clase media, son casi siempre la impotencia, la violencia y la pobreza. Así, la lógica multicultural pluralista es incapaz de percibir las relaciones de poder que existen entre la construcción de la identidad, las representaciones culturales y las luchas por los recursos (*Ibid.*, p. 41).

42 El término *exclusión social* se emplea cada vez más, para describir situaciones en las que la participación de ciertos grupos en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos está restringida o limitada (Palou, 2010, p.83). Para Martínez Veiga (1997) al hablar de exclusión, el referente no es sólo la falta de acceso a bienes y servicios que sirven para satisfacer las necesidades básicas y que subyace al concepto de pobreza, sino que también se trata de acceso a los derechos básicos, de la justicia, de los derechos sociales y todos los derechos de la ciudadanía. En última instancia se trata de comprender que la exclusión incluye una multidimensionalidad y tiene mucho que ver con la desigualdad en muchas dimensiones o niveles; el nivel económico, político, social y cultural.

Ante esta realidad, para avanzar hacia una sociedad *intercultural* y como una forma de enfrentar la desigualdad social que afecta a las relaciones interculturales, Kincheloe & Steinberg (2000), preocupados por esta realidad, han planteado el *multiculturalismo teórico*, el cual, se ha de entender como un *multiculturalismo en perspectiva sociocrítica*, como una de las formas de multiculturalismo que contribuye a la concientización de la desigualdad y exclusión social existente en las sociedades multiculturales. Se considera un elemento que ayudaría a ir dando pasos para alcanzar los planteamientos de una integración de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural.

Así pues, desde *el multiculturalismo sociocrítico* se presta especial atención a la idea del igualitarismo y a la eliminación de barreras que provocan sufrimiento humano al situar a las personas en situaciones de desigualdad social. Por ello, la desigualdad de clase social es una preocupación crucial en esta idea del multiculturalismo toda vez que esta interactúa con la raza, el género y otros ejes del poder. Siguiendo a Kincheloe & Steinberg, el multiculturalismo sociocrítico significa: *“Ir más allá de las ideas conservadoras y liberales de que los grupos raciales, étnicos y de género viven entre sí en condiciones relativamente similares y que el sistema social está abierto a todo aquel que desee y esté dispuesto a progresar”* (1999, p. 49).

De aquí, que un aspecto importante de este enfoque del multiculturalismo, explican estos autores, es que a diferencia de otras modalidades de multiculturalismo, el posicionamiento sociocrítico está interesado en la contextualización de lo que causa las desigualdades de raza, clase social y género. También está interesado en lo que constituye el modo en que el poder moldea la conciencia, es decir, los multiculturalistas sociocríticos, también ilustran cómo los individuos producen, renuevan y reproducen los significados en un contexto constantemente configurado y reconfigurado por el poder (*Ibíd*, p. 50).

En definitiva, convenimos con estos autores en el hecho de que la propuesta de esta modalidad del multiculturalismo, contribuye con el compromiso de eliminar las desigualdades sociales que causan exclusión y que no ayudan en el caso de los inmigrantes a su proceso de integración social en todas sus dimensiones. Lo ven como una manera de hacer frente a las desigualdades existentes en sociedades multiculturales se constituye en un proyecto político transformador que busca la justicia social y la promoción de una democracia

igualitaria, esto último es un desafío del multiculturalismo dedicado a la inclusión social y la democracia en sociedades multiculturales, ya que como afirman Kincheloe & Steinberg,

“Un multiculturalismo dedicado a la democracia que sea incapaz de dirigir una transformación social, política y educativa, echa por tierra la idea teórica tradicional de que las pedagogías que intentan comprender el mundo sin pretender al mismo tiempo cambiarlo se encuentran con un vacío moral” (ob. cit., p. 51).

Los distintos modos de entender el multiculturalismo en sociedades multiculturales tienen un sentido de ayudar a la comprensión de cómo gestionar la diversidad cultural y la buena integración de los colectivos de inmigrantes que viven en sociedades receptoras de inmigración. También estos modos o tipos de multiculturalismo nos posibilitan entender el cómo funciona el entramado social en cuanto a los mecanismos de opresión y discriminación, o de libertad y reconocimiento de las minorías étnicas, de clase social y de género que se reproducen a través de la construcción y transmisión de conocimientos.

Sabemos que en la realidad del mundo actual estas clasificaciones que hemos expuesto en este apartado raramente se manifiestan con la pureza que se le supone, ya que tanto en las políticas de integración como en las prácticas de la cotidianidad se mezclan y se confunden, y echan así por tierra cualquier esfuerzo encaminado a establecer un orden teórico y práctico. Sin embargo, apostamos por el multiculturalismo en sus modalidades de interculturalidad y teórico como los ideales para conseguir una Integración efectiva de los inmigrantes y una mayor cohesión social en las sociedades multiculturales.

A modo de conclusión

En este capítulo hemos analizado las distintas concepciones y visiones que en torno a la “Integración de los Inmigrantes” se han ido debatiendo y acuñando, tanto en el ámbito académico como en sectores que definen de manera operativa las que han de ser las llamadas “políticas y prácticas de Integración” en las sociedades multiculturales.

Cuando se ha hecho referencia al concepto de *Integración* se ha indicado que remite a uno de los conceptos que usa con mayor frecuencia en los estudios sobre el fenómeno de la inmigración. Es un término que se ha caracterizado por su complejidad, multidimensional y por su carácter procesual (Giménez, 1993b, 1996; Gómez, 2000; De Régil, 2001), tal y como hemos expuesto en el primer apartado de este capítulo.

La cuestión es que la utilización del término de *Integración referida a las personas de origen inmigrante*, remite a una realidad y al hecho de la diversidad presente en las sociedades multiculturales. De aquí, que se haya centrado la preocupación en el cómo gestionar esta diversidad y desde qué formas de multiculturalismo se puede favorecer la *Integración* de los inmigrados a partir de un proceso que vaya acompañado de unas políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades entre todos los miembros de una sociedad indistintamente de su origen.

En este sentido, consideramos que para favorecer una Integración exitosa de las personas inmigradas, el modelo de la Interculturalidad es una de las formas ideales desde la que en la práctica se pueda avanzar hacia una sociedad basada en el respeto a la diferencia, la igualdad de oportunidades para todos y todas y el intercambio cultural como un bien que debe cultivarse. Esto implica formar a todas las personas como sujetos críticos de su propia cultura, antes de hacerlo de las culturas ajenas, por lo que es responsabilidad personal y colectiva desarrollar estrategias para luchar contra lo que deshumaniza u oprime a un grupo, sea cual sea su origen cultural (Bartolomé, op.cit.) .

Desde esta perspectiva, se ha de entender que la *“Integración”*, a la que hemos hecho referencia en este capítulo, *tiene rostro, identidad y nombre propio* y ello implica vernos y reconocernos como individuos y no como una *“masa”* que se nos identifica por los *“rasgos culturales”* que según muchos nos definen como *“iguales”*. Abdallah-Pretceille lo manifiesta de la siguiente manera:

“Desde el punto de vista intercultural, la interacción es el elemento fundamental. Lo primero y esencial es el Otro, no su cultura... El objetivo, pues, no es aprender la cultura del Otro, sino aprender a partir del encuentro: aprender a reconocerse en el prójimo, un sujeto singular y un sujeto universal” (2001, p.41).

Llegados a este punto, queremos finalizar este capítulo haciendo nuestra aportación sobre ¿qué entendemos por Integración? ¿Cuándo consideramos que una persona o colectivo de inmigrantes están integrados en una sociedad multicultural? Para ello convenimos que entendemos por *“Integración”*: *Un proceso gradual, dinámico y bidireccional en el que todos nos esforzamos para crear espacios de convivencia en los que formemos parte sin exclusiones ni marginación y que supone que la población inmigrante adquiere la condición de miembro de la sociedad de acogida y ejerce efectivamente esta condición a partir de su participación activa en la vida social, económica y cultural dentro de la sociedad receptora.*

Como puede apreciarse, en nuestra definición de Integración, la entendemos como *proceso* en el sentido en que lo hemos desarrollado en este capítulo y a su vez, es una forma de entender la integración desde los planteamientos de la interculturalidad. Considerando, además, que se trata de un *proceso bidireccional* que implica asumir que los dos segmentos que intervienen en este proceso (inmigrados y autóctonos) no son individuos atrapados pasivamente entre condicionamientos internos homogéneos (como pretenden los asimilacionistas) y condicionamientos estructurales comunes, sino que los consideramos como sujetos activos intervinientes en el devenir de su historia (Aparicio, 2006). Es así, como podemos dar el paso de hablar de sociedades integradas en el pleno sentido de la palabra.

En el siguiente capítulo abordaremos el hecho de la *Integración en los hijos de la inmigración*, desarrollando un marco comprensivo sobre lo que es la *Adolescencia e Inmigración y sus particularidades desde la perspectiva de la integración* y los elementos que configuran el análisis de la Integración en este sector de la población.

Capítulo 3. Los Hijos e Hijas de familias inmigradas como objeto de estudio. Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración

“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” (Extracto de la entrevista realizada a Wilson, joven dominicano, 17 años. Citado por Delpino, 2007, p.25).

Introducción

El testimonio de Wilson nos sitúa frente a una realidad a la que muchos niños y adolescentes del llamado tercer mundo tienen que hacer frente: *la realidad de la migración (emigración-inmigración)*. Estos niños y adolescentes emprenden el viaje migratorio para convertirse en la categoría de “hijos de inmigrantes” o en una nueva categoría de inmigrante, *la de inmigrante involuntario* (Delpino, 2007). Pocos son consultados por sus padres y madres, pero todos se ven obligados a dejar “su mundo” e introducirse en el proyecto migratorio familiar.

En este sentido, es importante, prestar atención a este sector de la población y tratar de estudiar el cómo se está produciendo la integración de los hijos de familias inmigradas en las sociedades receptoras. Ya que, como bien afirma, el Informe sobre la Juventud en España 2008:

“Estamos ante poblaciones producto de la inmigración que, más allá de los riesgos estigmatizadores de las categorías clasificadoras, es interesante identificar y estudiar en términos de acceso diferencial a los recursos o de estudio de las desigualdades sociales derivadas de su condición social de ‘inmigrantes’. Se trata de colectivos que comparten el imaginario social que asocia la etiqueta ‘inmigrantes’ a toda persona procedente de la periferia del sistema mundial, sea o no sea jurídicamente extranjera, junto con sus descendientes, aunque nunca hayan migrado” (p. 85).

Consideramos que en cualquier caso, y a pesar de que el indicativo “inmigrante” como categoría social se presta en diversas situaciones para sufrir en

la práctica discriminación social o laboral, se trata de analizar a partir de la identificación de factores determinantes e indicadores cómo se está produciendo la “buena” integración de estos colectivos en las sociedades a las que emigraron sus padres o a las que llegaron al inicio de su niñez. En las cuales están desarrollando su proceso de socialización primaria.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que dentro del proyecto migratorio familiar, estos chicos y chicas tienen unas expectativas de movilidad social diferentes a las de sus padres. Son unos descendientes que, a diferencia de sus padres, están siendo socializados y educados en la sociedad receptora con unas aspiraciones y expectativas de ser y sentirse ciudadanos “de pleno derecho”.

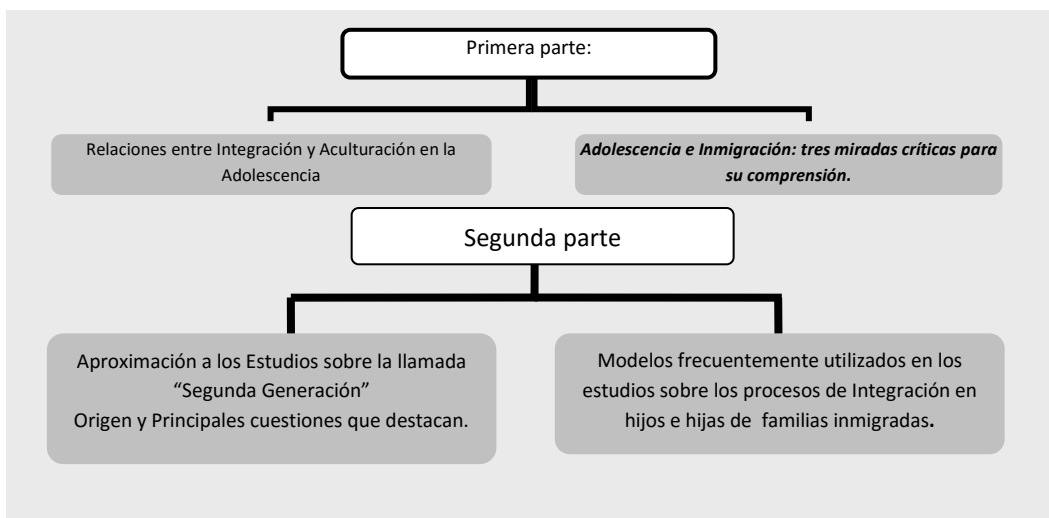
De aquí que como una manera de aportar al estudio de los procesos de integración que desarrollan los hijos e hijas de familias inmigradas, este capítulo ofrece un marco general sobre cómo abordar el estudio de los procesos de integración en este segmento de la población. Por ello, se parte de aportar los conceptos que se utilizan en el ámbito socioeducativo y científico sobre lo que es la “integración y la aculturación en la adolescencia procedente de familias inmigradas”.

A partir de una breve reflexión, se ofrece un marco de referencia desde dónde comprender la adolescencia y la inmigración, aportando tres miradas que toman como punto de partida la concepción de que, antes que inmigrados, estos sujetos, son “adolescentes”. Es decir, viven sus mundos según sus edades y que, la “condición de la inmigración” es una realidad que involuntariamente les ha tocado vivir y que no conlleva el hecho de que sus procesos de socialización en la sociedad mayoritaria les lleve a vivir sus mundos bajo etiquetas como: “inmigrantes”, “inmigrantes de segunda generación”, sino que, a estos jóvenes, si bien es necesario identificarles como procedentes de la inmigración para no invisibilizar sus experiencias migratorias, han de ser estudiado en lo que respecta a su cotidianidad.

El capítulo, además, presenta los diferentes modelos y líneas temáticas que se han trabajado para analizar los mundos de vida en hijos e hijas de familias que han vivido la experiencia de la migración, ello, con la finalidad de aportar, a la luz de los diferentes modelos, los elementos que en este estudio constituirán el análisis de la integración en este colectivo.

El esquema general del capítulo se puede apreciar en la siguiente figura:

Figura 3.1: Esquema general del Capítulo 3



3.1 Relaciones entre Integración y Aculturación en la Adolescencia

Como introducción a este capítulo, nos parece oportuno exponer qué estamos entendiendo por procesos de integración y de aculturación en hijos de inmigrantes. Tal cuestión es particularmente relevante durante el periodo de la adolescencia, debido a que se trata de identificar cómo están preparando su entrada en la vida adulta los hijos de inmigrantes en la sociedad de acogida y en este sentido, cuáles son los aspectos que se consideran claves para hablar de "integración" en adolescentes de familias inmigradas y cómo viven estos jóvenes sus procesos de socialización entre dos o más culturas.

En el capítulo anterior, hemos indicado que el concepto de "Integración" referida a la inmigración, es un concepto multidimensional que abarca dimensiones como: socioeconómico, residencial y cultural y no se trata de restringirlo a un aspecto de cambio cultural. En esta línea, algunos autores como Giménez (1993b, p.13) sostienen que en las primeras concepciones de integración se daba una "limitación del termino al vincularlo sólo al ámbito de lo cultural, por lo que la "integración" adoptaba un matiz culturalista al enfatizarse la cultura pero no la estructura social, con el peligro de la "etnicización" y de exacerbación de las diferencias". Ante esta situación la *Integración* ha dado el paso a la comprensión de la aceptación del Otro culturalmente diferente, pero teniendo en consideración el acceso de igualdad de oportunidades, condiciones, derechos y obligaciones con los ciudadanos autóctonos y acompañado por el reconocimiento de la diversidad cultural.

Por lo que, cuando nos referimos a la Integración de los hijos de familias inmigradas no sólo se está poniendo el acento en el cómo van construyendo su identidad cultural al entrar en interacción con dos patrones culturales (la cultura del país de origen de sus padres y la cultura de la sociedad de acogida), sino que este proceso de Integración, conlleva el análisis de cómo están accediendo en igualdad de condiciones y oportunidades a las estructuras sociales de la sociedad de acogida (escuela, mercado laboral). También se considera con qué tipo de redes sociales cuentan para su inserción en esta sociedad.

En definitiva, se trata de indicar que el proceso de *Integración* en hijos e hijas de familias inmigrantes incluye dos planos: a) *la entrada en la estructura social de la sociedad de acogida* y, b) *la aculturación*. La primera equivale a la identificación de las posibilidades y oportunidades con que cuentan los hijos de inmigrantes para su movilidad social en la sociedad de acogida, lo que conlleva que éstos no sean vistos por el grupo de iguales como “herederos” de la condición inmigrante de sus padres, la cual en muchas ocasiones les ha llevado a una marginación social. Se trata de que para el acceso a la igualdad de oportunidades, derechos y deberes que sus pares adolescentes autóctonos se evite el considerar sólo la procedencia cultural o la condición de “origen inmigrante” y se tengan en cuenta los aspectos de la clase social de la que proceden.

Con el segundo plano, referido a la *Aculturación* entramos en un ámbito que tiene implicaciones profundas para las experiencias de los adolescentes de las minorías, en la medida en que estos entran en contacto con dos culturas: la del país de origen de sus padres y la de la sociedad de acogida. Es decir, la aculturación es un plano de la Integración, que nos permite comprender qué actitudes mantienen los hijos e hijas de inmigrantes frente a los patrones de la cultura mayoritaria y a la cultura de sus padres, o bien, cómo van haciendo el proceso de su identificación cultural con una u otra cultura.

Casas y Pytluk (1995) – citados por Sandín (1997, p.18) – entienden que la *aculturación* es:

“Un fenómeno psicosocial y es el producto del aprendizaje cultural que ocurre como resultado del contacto entre miembros de dos o más grupos. Es un proceso de cambio actitudinal y conductual, consciente o inconsciente de los individuos que residen en sociedades multiculturales”.

Sandín (1997), identifica tres elementos claves que caracterizan un proceso de aculturación: en *primer lugar*, debe existir un *contacto* o interacción continua y directo entre culturas. En *segundo lugar*, el resultado de este contacto es *algún cambio* en los fenómenos culturales o psicológicos de las personas que interactúan. En *tercer lugar*, tomando en cuenta estos dos aspectos (contacto y cambio), podemos distinguir entre un proceso y un estado: existe una actividad durante y después del contacto cultural que es dinámica; y existe un resultado del proceso que puede ser relativamente estable pero que puede continuar cambiando en un proceso de desarrollo constante.

Entonces, ¿cómo afecta el fenómeno de la aculturación al proceso de integración de los adolescentes hijos e hijas de familias que han emigrado? Ya hemos indicado que la aculturación es un plano del proceso de integración, el cual normalmente, en los estudios sobre los hijos de familias inmigradas, es analizado a partir de la dimensión cultural de la Integración.

En el caso de los hijos de inmigrantes este plano adquiere una especial relevancia por dos motivos: *en primer lugar*, estos chicos y chicas en el proceso de construcción de su identidad personal tienen que situarse psicológica y culturalmente entre uno o más grupos de referencia, los cuales ejercerán su influencia en la configuración de su identidad personal y étnica. En el caso de los niños y niñas, la identidad étnica⁴³ a la que hacemos referencia se desarrolla a través de un proceso de endoculturación, mediante el cual adquieren un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembros del propio grupo (Cabrera, Espín, Marín, Rodríguez, 2000). En este sentido, estos jóvenes reciben diferentes tipos de transmisión cultural que les llevarán a situarse o posicionarse respecto a cómo se identifican con su grupo étnico y con el grupo de la cultura mayoritaria.

En segundo lugar, en el proceso de aculturación, especialmente en adolescentes, el individuo se enfrenta simultáneamente a dos grupos culturales (el grupo dominante cultural y el propio grupo étnico), donde el hecho de mantenerse

43 Para Isajiw (1990) – citado por Massot (2003^a, p. 58) – la identidad étnica se puede definir como una “*forma de ser en la cual las personas, debido a sus orígenes étnicos, se sitúan psicológicamente en relación con uno o más sistemas sociales, y en la cual ellos perciben a los otros (es decir, los individuos étnicos) situándolos con relación a aquellos sistemas*”.

“fiel” a la cultura de los padres pone en juego, en muchas ocasiones, que se vaya dando un proceso de aculturación que por un lado mantenga aspectos de la cultura de sus progenitores y por el otro al entrar en contacto con otros patrones culturales, vaya recreando su cultura propia. Bajo estas circunstancias conflictivas, los adolescentes en la conformación de sus auto-identificaciones⁴⁴ necesitan posicionarse social y psicológicamente, respecto a los dos grupos y es aquí donde la *Integración* adopta un carácter cultural, ya que la cultura es parte fundamental de la identidad de las personas. En este sentido, las personas necesitan un sistema de valores con el cual se identifican, pero que este sistema, a partir del proceso de aculturación (contacto y cambio) debe ser puesto al día permanentemente, o sea debe estar abierto al cambio. Lo importante es cómo estos adolescentes consiguen encajar en su nuevo lugar y sentirse bien (Massot, 2003a).

Siguiendo el planteamiento de Sandín (1997, p.19) sostenemos que esta relación entre *Integración* y *Aculturación* queda moderada por el grado en que:

- *“El individuo acepta o rechaza la cultura del grupo dominante.*
- *Los miembros del sistema social dominante muestran aceptación o rechazo del individuo.*
- *Los miembros del grupo étnico del individuo muestran aceptación o rechazo del mismo.*
- *El individuo experimenta un sentimiento de pertenencia hacia su grupo étnico.*
- *El individuo percibe cómo los miembros del grupo dominante le sitúan en las relaciones interétnicas”.*

Así, estos grados nos presentan las diferentes maneras por la que un individuo o grupo desea relacionarse con otro grupo o cultura, los cuales definen la posición de la persona en dos cuestiones fundamentales: ¿se considera valioso mantener las características e identidad culturales propias? y/o ¿se considera valioso mantener relaciones con otros grupos? Estas cuestiones llevan a que dentro del proceso de aculturación la persona se sitúe desde diferentes variedades de aculturación⁴⁵, en la que la variedad de la *Integración* es la definida como la ideal,

44 Massot (2003^a, p. 141) afirma que *“la auto-identificación, es el elemento nuclear de la identidad personal, la imagen psicológica que el individuo tiene de sí mismo, la autoconciencia o conciencia de la propia identidad, la cual es de naturaleza psicosocial e incluye elementos cognitivos, afectivos y morales”.*

45 Sandín (1997, p. 20) distingue cuatro variedades de aculturación: Asimilación: el individuo no desea mantener su identidad cultural. Separación: el individuo valora

en la medida en que la persona mantiene la propia identidad al tiempo que participa como parte del grupo mayoritario, es decir, manteniendo y recreando su propia cultura. Desde esta perspectiva, la variable de la *integración* lleva consigo el respeto a la distintividad sociocultural, la existencia de un derecho a la diferencia y el convencimiento profundo de que la diversidad cultural es positiva para la sociedad (Giménez, 1993b).

3.2 Adolescencia e Inmigración: tres miradas críticas para su comprensión

La migración es hoy una realidad que viven millares de personas, procedentes de todas las regiones del mundo. Pero, principalmente, se ha acrecentado en el flujo de personas de países empobrecidos que se mueven hacia los llamados países del “*primer mundo*” o “*desarrollados*”, en búsqueda de mejores condiciones de vida para sí mismas y para sus familias.

La vivencia de este proceso migratorio tiene sus efectos directos en la dinámica de la unidad familiar, ya que supone un hecho crucial en todos sus miembros. Unas veces este hecho se convierte en una situación definitiva por su propia esencia representativa y estructurante, ya en el nivel propiamente ideacional como en el más pragmáticamente comportamental. Con la emigración la familia se escinde no pocas veces, y por ello, todos los motivos y afanes miran hacia la reunificación de la misma (Santos, 2007). Por lo tanto, sería ingenuo no pensar que la “inmigración” de uno de los miembros de la familia (en este caso padre/madre) pone en juego la estabilidad familiar y crea tensiones en su seno que no todos sus miembros están en condiciones de soportar.

Esta realidad, es la que lleva a que los hijos e hijas de estas familias se conviertan en lo que se ha llamado “hijos e hijas de inmigrantes” ya que el sentimiento, natural en todo ser humano, de tener a los “tuyos cerca” conduce a que estos hijos e hijas, que han sido dejados en sus países de origen, posteriormente, como resultado de la reunificación familiar, se conviertan en

conservar su identidad original y, al mismo tiempo, rechaza la interacción con otros individuos y grupos diferentes al suyo. Integración: en la medida en que la persona mantiene la propia identidad al tiempo que participa como parte del grupo mayoritario. Marginalidad: se produce cuando existen pocas posibilidades o interés por el mantenimiento cultural (a menudo por pérdidas culturales impuestas) y poco interés por relacionarse con los demás (a menudo por razones de exclusión o discriminación).

herederos de la *condición inmigrante* al unirse al proyecto migratorio de sus progenitores. Una vez llegados a las sociedades receptoras son vistos como un sector de la población, que además de ser niños o adolescentes o jóvenes⁴⁶ son considerados como inmigrados, a sabiendas, de que antes que nada, son y se dedican a ser adolescentes. Por ello, para aproximarnos a esta realidad, se ha de tomar conciencia, de que deben analizarse tres perspectivas, las cuales exponemos a continuación.

3.2.1 Primera mirada. Antes que nada se dedican a “ser Adolescentes”⁴⁷

Por el caso que nos ocupa, queremos detenernos un momento y realizar algunas matizaciones sobre las implicaciones que tiene el recorrido de la *Adolescencia* como una etapa que comporta un conjunto de años vitales sin límite preciso y que tiene el encargo social oculto de dedicarse a ser adolescente. Según Funes (2005, p. 35) *“una simple definición en términos estadísticos sitúa a los adolescentes como unos personajes que están entre los 12-13 y los 17-18 años y que tienen un conjunto de características sociales y psicológicas similares”*. En esta etapa, estas personas están por decirlo de alguna manera “emigrando de la infancia” y ello conlleva unas características propias que han de ser vividas y maduradas, tal y como sostiene Funes (1999, p. 125) al referirse a la edad adolescente:

“(...) se oponen a las personas adultas porque deben construir una identidad que no tienen. Van en grupo porque necesitan esa especie de solidaridad emocional entre iguales, pero pueden construir y afirmar una “tribu” para no formar parte de la masa informe de la sociedad que les rodea. Se arriesgan porque necesitan la “adrenalina” que les hace sentirse vivos pero pueden andar largo trecho detrás de comportamientos de consumo más gregario. Tan importante como la maduración emocional o la evolución

46 Dependiendo de la edad en que se produce la reagrupación familiar.

47 Este apartado no pretende ser un texto para hablar de la etapa de la Adolescencia, ni mucho menos de las adolescencias de hoy. Sólo queremos matizar algunos aspectos generales que caracterizan esta etapa de la vida para poder comprender de qué hablamos cuando nos referimos a los chicos y chicas que, además de adolescentes, están considerados como insertos en el “mundo de la inmigración”. Analizar ¿cómo son los chicos y chicas adolescentes? ¿Qué les pasa por fuera y por dentro? Es un tema de estudio que no abarca nuestra investigación, a pesar de que nuestra unidad de análisis es una parte de la población que se encuentra viviendo en la adolescencia.

intelectual será la inserción social, la posibilidad de ir accediendo poco a poco a una sociedad, a una comunidad adulta. Será clave que poco a poco estabilicen su vida afectiva, o consigan razonar abstractamente, pero igual será que tengan determinadas experiencias, que asuman compromisos sociales o se sientan útiles en las diferentes actividades que irán realizando”.

Estas son notas características que nos pueden ofrecer una idea de los distintos frentes que conlleva el ser adolescente y más aún, ser adolescente dentro de las expectativas de sociedades como la Europea donde se han de “cumplir”, por decirlo de alguna manera, todas aquellas cosas que los adultos esperan de ellos y ellas. Desde esta perspectiva, la adolescencia es lo que ven los adultos, es decir, conocer al adolescente significa tener presente que *una parte importante de la realidad a conocer está en las miradas de las personas adultas*. Una investigación sobre los mundos de los adolescentes necesita conocer cómo son vistos, interpretados y vividos, por las personas adultas (Funes, 2005).

Esta última afirmación adquiere una especial relevancia en el caso de los hijos e hijas de familias inmigrantes, ya que si la mirada de los adultos es la de continuamente verles y representarles como “inmigrantes” se va creando un espacio de separación que impide que se les trate como parte del “nosotros” y que por tanto no se esté reconociendo que en su etapa adolescente viven experiencias similares a la de los hijos de familias autóctonas.

Por otra parte, en la adolescencia se padecen las presiones sociales, la riqueza o pobreza social y cultural que les envuelve, etc. y que en cierta medida condicionarán el ritmo de este período de cambios y transformaciones. No se puede olvidar que la adolescencia y sus fenómenos son una creación social y por tanto, una creación cultural, una invención que depende de cada cultura, donde los adultos son responsables en gran medida de esta creación social, pero no individual sino colectivamente. Es decir, el ser y hacer adolescentes está determinado por los valores y antivalores que se promueven en una sociedad y esta sociedad aporta modos de vivir que son contradictorios y conflictivos (Marina, 2005)⁴⁸.

48 Según este autor (p.105), “los adolescentes nacen en una sociedad determinada por ser: individualista. Tutelada. Hedónica. Con muchas posibilidades. Competitiva. Consumista. Desilusionada. Liberada. Heterogénea. Con problemas de identidad. *Y por tanto, tenemos la adolescencia que nos corresponde: individualista, tutelada, hedónica, con muchas posibilidades, competitiva, consumista, desilusionada, liberada, heterogénea y con problemas de identidad.* Hasta aquí todo es normal. Lo anormal es

En definitiva, la adolescencia, serán unos años críticos o maravillosos. Pero lo más importante, es encontrar un espacio donde vivirlos con apoyo emocional, y sobretodo, donde cada uno se sienta reconocido en lo que es, hace y puede llegar a ser y hacer.

3.2.2 Segunda mirada. Adolescentes inmigrantes: la visión del mundo adulto

Volvamos a centrarnos en nuestro sujeto de estudio. Anteriormente, hemos dicho que además de adolescentes, este grupo de la población tiene que enfrentarse a las etiquetas que el mundo adulto les ha asignado: ser “hijos de inmigrantes” o “herederos de la condición inmigrante (García I, 2008)”. Según García, la “condición de inmigrante” es una simplificación de una realidad, es una manera de reducir lo multidimensional del fenómeno a un único plano y que por tanto, para evitar tales simplificaciones se han de tener en cuenta dos cosas:

“(1ª) que la condición inmigrante es el resultado de una sobredeterminación⁴⁹ estructural irreductible a una sola de las lógicas reguladoras de lo social, sea esta la cultural, la de clase o cualquier otra tomada en solitario; y (2ª) que la especificidad de los hijos de los inmigrantes no puede plantearse solamente en términos negativos, cifrándola en aquello de lo que supuestamente carecerían para ser como sus

que esa creación nuestra no nos gusta. Son el molesto espejo de la construcción social que de la adolescencia ha hecho el mundo adulto”.

- 49 Este autor señala que utiliza el termino *sobredeterminación* para nombrar el efecto que se produce cuando diversos factores –de naturaleza a menudo heterogénea– convergen de tal forma que tiene lugar un efecto de reforzamiento recíproco.

Este concepto nos permite, como dice Bourdieu (2000, p. 105-106), citado por García, I. (2008, p.8),, “romper con el *pensamiento lineal*, que sólo conoce las estructuras simples del orden de la determinación directa”, y tratar de reconstruir “las enmarañadas relaciones que se encuentran presentes en cada uno de los factores. La *causalidad estructural de una red de factores* es completamente irreductible a la eficacia acumulada del conjunto de las relaciones lineales de fuerza explicativa diferente que las necesidades del análisis obligan a aislar, [...]; por medio de cada uno de los factores se ejerce la eficacia de todos los demás, ya que la multiplicidad de determinaciones no conduce a la indeterminación sino por el contrario a la *sobredeterminación*”.

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

congéneres autóctonos. Ello sería olvidar, como si nunca hubiera existido, todo lo que eran ellos y/o sus familias antes de convertirse en migrantes; o peor, aún, contemplarlo como una carga o un lastre que deben soltar para recorrer el camino que les separa de la igualdad de condición con los nacionales” (2008, p.11).

Más que todo, el concepto de Hijos de Inmigrantes agrupa a una población para dotarla de contenido sociológico y socioeducativo, haciendo de ella una categoría útil para el análisis de un segmento de la realidad social. Carrasco y otros (2002: 604) proporcionan una buena aclaración cuando dicen que quienes componen esa población *“no son «pequeños extranjeros» ni «inmigrantes en pequeño», sino hijos e hijas de inmigrantes (...) con características específicas como grupo que no comparten con los adultos que son responsables de ellos ni, en determinados aspectos, con sus compañeros y compañeras de origen autóctono”.*

Para Funes (1999) al referirnos a este grupo llamado hijos e hijas de inmigrantes, por lo menos hay que diferenciar tres grandes colectivos:

1. Los hijos e hijas de familias inmigradas que *han nacido* en la sociedad de acogida y que por tanto han crecido y madurado en este contexto. Este colectivo ha realizado su escolarización y proceso de socialización en la vida social del país de inmigración de sus padres, por tanto, son hijos e hijas del sistema y las estructuras sociales de estas sociedades.
2. Los hijos e hijas de familias inmigradas *que han pasado por el proceso de reagrupación familiar* o que vienen acompañando a un familiar adulto. Su llegada se produce en edades tempranas de la niñez o al inicio de las edades que en la nueva sociedad de acogida se considera que son adolescentes. Este colectivo ha vivido parte de su proceso de socialización (en la familia, la escuela, el barrio, etc.) en la sociedad de origen⁵⁰.

50 El primer colectivo mencionado es al que se refieren los expertos cuando hablan de la llamada “Segunda Generación”, en cambio, el segundo colectivo mencionado se refiere a la también llamada “generación 1.5”. Más adelante profundizaremos sobre estas conceptualizaciones.

3. Los chicos (pocas veces son chicas, aunque depende de los países y culturas de origen) que realizan la aventura migratoria solos o a los que se les llama “menores no acompañados”⁵¹.

A estos tres colectivos se les atribuye el componente común de que todos “participan” de alguna manera de la condición de ser hijos e hijas de la “inmigración”. Pero cada uno de ellos supone asumir y comprender realidades diferentes.

Por otro lado y de manera más específica, de acuerdo con López (2007, pp. 92 -102), bajo el paraguas de la *etiqueta “jóvenes/adolescentes inmigrantes”* podemos identificar perfiles altamente diferenciados en cuanto a proyectos, expectativas y situaciones jurídicas:

- “El perfil más habitual es el de personas que han llegado a partir de un proyecto migratorio propio, como jóvenes adultos independizados de su familia de origen, sea cual sea su situación jurídica. Este colectivo habitualmente ha sido equiparado, tanto en los estudios científicos como en el discurso político y mediático, a la categoría social de “inmigrante” en términos genéricos. Ello es así por cuanto el perfil sociodemográfico del conjunto de la población inmigrante que ha llegado a España en los últimos años es el de personas jóvenes, entre 20 y 35 años, que han sido socialmente definidas como adultos en edad activa, “trabajadores” totalmente al margen del espacio social que conforma lo que llamamos juventud. Dentro de este perfil de jóvenes inmigrantes es posible distinguir situaciones diversas que, en la práctica, muchas veces confluyen en cuanto a tipo de proyectos y trayectorias:

51 El Informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados (Foro para la Integración Social de los Inmigrantes 2007, p.98) destaca que “va en aumento la presencia de menores inmigrantes no acompañados en territorio español. Según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (cita del Informe) entre el año 2001 y 2004 llegaron a España un total de 9.117 menores inmigrantes procedentes mayoritariamente de Marruecos, Argelia y Rumania. Durante el año 2006 se produjeron 4.778 nuevos acogimientos de menores inmigrantes y desde enero a mayo de 2007 se han registrado 2.672 nuevos acogimientos. Cada vez tiene más incidencia los menores no acompañados que vienen del Este. Este último grupo supone una problemática específica y una contradicción para los sistemas legales y Estados de bienestar, que no siempre actúan con las debidas garantías jurídicas que implica la condición del menor especialmente en el caso de la repatriación”.

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

- Jóvenes que emigran con un proyecto propio principalmente de carácter económico, sea cual sea su situación jurídica una vez en España (irregulares, con autorización de residencia, con permiso de trabajo, con la nacionalidad española adquirida, etc.).
 - Jóvenes con permiso especial de estudiantes, la mayor parte de origen latinoamericano. Si bien su objetivo central es habitualmente la ampliación de estudios; en la práctica también se dan casos en los que se observan proyectos de asentamiento más o menos permanentes a medio y largo plazo en España, con una motivación eminentemente económica.
 - Jóvenes descendientes de emigrantes (hijos o nietos), nacidos en el extranjero, que se establecen en España y que pueden adquirir la nacionalidad española siempre y cuando sus padres no hayan renunciado a ella (así ha sido para muchos jóvenes procedentes de América Latina, que se han instalado sobre todo en Canarias y Galicia).
 - Jóvenes que han llegado a España como menores extranjeros no acompañados. Se trata de niños y adolescentes menores de 18 años, que se encuentran fuera de su país de origen y están separados de ambos progenitores. Algunos de estos menores están totalmente solos, mientras que otros conviven con otros familiares. Los menores no acompañados pueden haber solicitado asilo por miedo a la persecución, a la falta de protección ante violaciones de derechos humanos, conflictos armados y/o graves disturbios en su país de origen. Algunos incluso pueden haber sido víctimas de tráfico u otro tipo de explotación; o haber viajado huyendo de situaciones de pobreza extrema. Este tipo de trayectoria en España la han seguido principalmente niños marroquíes, que cruzan el Estrecho sin documentación y sin el acompañamiento de ningún referente familiar o de adultos”.
- A continuación, otro colectivo a tener en cuenta son los hijos de inmigrantes nacidos en España. Aunque todavía son pocos, entre 1996 y 2006 se han contabilizado 342.859 nacidos en España de madre y/o padre extranjero (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2006). Para estos casos, si bien en la literatura académica especializada se utiliza el término “segunda generación”, en España se ha optado en mayor medida por la expresión “hijas e hijos de inmigrantes”; con el fin de evitar la connotación negativa que supone remarcar

la denominación “inmigrante” en personas que nunca se han desplazado (Aparicio & Tornos, 2006).

- Un tercer tipo lo constituyen los jóvenes de la denominada “generación 1.5.” o “generación y media” (Gualda 2007). Se trata de jóvenes que se consideran a medio camino de las dos situaciones anteriores, en el sentido de que han nacido en los países de origen y se han trasladado a los países receptores con sus padres siendo aún niños. Por consiguiente, completan en la sociedad de destino su socialización y educación. Los menores que son reagrupados por sus padres encajarían plenamente dentro de este perfil.

Estas dos últimas categorizaciones se basan en la perspectiva de los padres y se distinguen de la primera por ser jóvenes que se han socializado principalmente en la sociedad de destino. Son jóvenes que quedan a menudo diluidos dentro del proyecto migratorio familiar en el ámbito científico y político.

En todo caso, se trata de personas adolescentes que deben hacer frente y resolver situaciones y tensiones importantes vividas en su pasado y en su presente como son: *la inestabilidad familiar producida por el proceso migratorio, las tensiones generadas por un entorno desconocido y con frecuencia hostil, los esfuerzos emocionales de la adaptación.* Estas situaciones son especialmente notorias y experimentadas por el colectivo de chicos y chicas que han sido reagrupados.

Para el grupo que ha sido reagrupado o que ha emprendido solo el proceso migratorio, con la emigración hubo separación, rupturas, sueños, tensiones que el niño o la niña tuvo que asimilar y aprender a vivir con ello. Funes, describe esta situación de una manera muy gráfica cuando señala:

“Ahora en los años de la adolescencia se ha de digerir la inseguridad, se ha de diluir o consolidar el rechazo de los otros que tantos años se ha sentido sin saber por qué. Ahora, en plena turbulencia interior, se descubren las razones ocultas del trato diferencial, se padece la escasez mientras resulta difícil la sumisión. Es fácil que aparezcan personalidades explosivas, personajes arriesgados, seres con dificultades para optar voluntariamente por someterse a la sociedad” (1999, p. 127).

En lo que respecta al colectivo de hijos e hijas de familias inmigradas que ya han nacido en la sociedad de acogida (la llamada segunda generación) y que llevan toda su vida como un “ciudadano” más de la misma y que por tanto, deberían sentirse parte de ella y ser considerado como tal, se enfrentan continuamente al estigma de que se les identifique como inmigrantes y extranjeros, con una condición que ni siquiera es suya aunque haya marcado sus vidas, y que en todo caso dicha condición fue la de alguno de sus progenitores. Lo cierto es, que ellos o ellas se sienten igual que los niños o niñas que los rodean, y ser etiquetados como diferentes les puede colocar en una situación de exclusión o rechazo (Massot, 2003a).

El planteamiento hasta aquí señalado nos puede conducir a la afirmación de que en la adolescencia la emigración se vive de forma especialmente traumática:

“Emigrar no sólo significa pasar de un ámbito geográfico a otro, sino también establecerse en otra sociedad y en otra cultura, y ello representa necesariamente un trauma personal, sobre todo en la adolescencia. Es entonces cuando el sujeto ha formado las primeras amistades y vivido las primeras emociones personales, cuando la emigración se vive como un desgarró. Y a ello se añade que, una vez en el lugar de destino, la ignorancia de la lengua del lugar de acogida no sólo condena a la soledad, sino que además hace extremadamente dura la tarea de incorporarse a un nuevo sistema escolar” (Siguán, 2003, p. 179).

Otra de las situaciones problemáticas a las que tienen que enfrentarse los hijos e hijas reagrupados, como resultado del proceso migratorio, es la tensión intergeneracional que se produce entre padres/madres e hijos/as en lo que respecta a las proyecciones del proyecto migratorio que los padres intentan hacer presentes en estos menores. Como remarcan Carrasco, Ballestín & Borison:

“Muchos de los conflictos que surgen entre padres e hijos, y que van más allá de los conflictos intergeneracionales de la adolescencia, son producto del contexto específico que se deriva del proyecto migratorio. Los casos más recurrentes afectan a los hijos/as adolescentes que han llegado por reagrupamiento familiar, y que con frecuencia no se sienten partícipes de los proyectos iniciados por los adultos, especialmente agravados por el distanciamiento entre padres e hijos/as, a menudo creado después de largas temporadas de separación” (2007, p. 1710).

Esta situación anteriormente descrita, pone de manifiesto una vez más, que la inmigración es una cuestión eminentemente familiar y los hijos e hijas ocupan un lugar central en los proyectos y procesos que tienen lugar alrededor de la misma. De aquí, que el proyecto migratorio de la familia afecte a estos chicas y chicos que hemos llamado “adolescentes inmigrantes”, a pesar de que para ellos, este proyecto migratorio les parezca ajeno al no haber participado activamente del mismo, sino que dicho proyecto ha sido decidido por su padre o madre y en muchas ocasiones, implica para estos adolescentes muchos esfuerzos al tener que “cumplir las expectativas de los padres”, cosa esta que muchos no quieren compartir ni tampoco están en la obligación de hacerlo.

“Les famílies d'origen immigrant es troben en una situació de paradoxa en les seves relacions intergeneracionals: per una banda, els projectes migratoris els decideixen i els dirigeixen els pares, però per l'altra, l'efecte que puguin tenir en els fills i filles es converteix fàcilment en la mesura del seu èxit: els fills i filles es troben involucrats en projectes que els exigeixen molt i que, quan creixen, no sempre comparteixen” (Carrasco, 2007, p. 45).

A esta variedad de situaciones que se presentan en la realidad vivida por los adolescentes inmigrantes, hay que sumar, el cambio de concepción al que tienen que hacer estos chicos y chicas, respecto a lo que es “ser adolescentes en sus países de origen” y “ser adolescentes en la sociedad a la que se incorporan”. Así por ejemplo, en muchas sociedades de las que procede este colectivo, el paso de la infancia a la edad adulta, lo que se llama adolescencia, se da manera muy rápida. A los 14 ó 16 años se ha de pasar a la vida laboral o al matrimonio (sobre todo en el caso de las mujeres) y también se han de asumir, por lo general, fuertes compromisos dentro de la unidad familiar (cuidar de los hermanos más pequeños, contribuir con la manutención del hogar, etc.). En cambio, en la sociedad a la que se incorporan, como ocurre en general en las sociedades desarrolladas, el tránsito es mucho más prolongado y el margen de indefinición es muy amplio. Por un lado, como sostiene Siguán (2003, p.177):

“Porque la presión familiar sobre los niños es menor y cede más pronto y, por otro, porque la fecha de incorporación a las responsabilidades adultas a través de un ejercicio profesional y del establecimiento de una familia es cada vez más tardía. Y en este lapso de tiempo las posibilidades de elección y de rectificación son muy amplias”.

En definitiva, para ellos y ellas, todos los cambios, las crisis y las obligaciones de adaptación se suponen son comunes al proceso migratorio que cada uno vivirá de manera diferente. Pero, especialmente les afectará comprobar que los personajes de su edad no parecen ser iguales a ellos, se dedican, por así decirlo, a ser adolescentes, algo que no era habitual en sus lugares de origen, algo no previsto por sus propias familias (Funes, 1999).

3.2.3 Tercera mirada. Adolescentes inmigrantes: de la llamada “segunda generación” o de la generación 1.5

La presencia de hijos e hijas de familias inmigradas es cada vez mayor en las llamadas sociedades de acogida de inmigración. Por ello, esta parte de la población es foco principal de atención para la investigación, tanto en la sociología como para las políticas sociales y la propia práctica educativa. Esta presencia, ha llevado a la utilización del término “*Segunda Generación*” por parte de académicos, investigadores, políticos y otros agentes sociales, para referirse a los “hijos de inmigrantes”. Tomando como referencia a autores del contexto español, tales como Aparicio & Tornos (2006, p. 24) la llamada “segunda generación” “*atañe a los hijos que les han nacido en España a los inmigrantes una vez éstos venidos (segunda generación en el sentido convencional del término)*”⁵².

Massot (2003a) sostiene que el concepto que se refiere a las “segundas generaciones” es sumamente disperso, difuso y multifuncional, ya que engloba a niños recién llegados, nacidos aquí o llegados hace tiempo. Lo cierto es, que a pesar de ser desaconsejado su uso por expertos en la temática, parece que la expresión “segunda generación” va consolidándose como la más corriente para aludir a los hijos de inmigrantes extranjeros residentes en España (García, I., 2003), muchas veces utilizando la trivial excusa del “para entendernos” cuando se hace referencia al análisis de las situaciones que viven estos jóvenes. En sí misma la expresión “segunda generación de inmigrantes” genera controversias que conllevan a un rechazo del término, tanto por razones gramaticales como sociales.

Siguiendo el planteamiento de Aparicio (2007, p. 120), “*las razones gramaticales* hacen referencia al hecho de que es impropio llamar inmigrantes,

52 Más adelante también indicaremos que se ha dado por entender cuando se habla de generación 1.5 al referirse a los hijos e hijas de familias inmigrantes.

aunque sea de segunda generación, a quienes nunca se trasladaron de país. Y las *razones sociales*, están justificadas porque ese llamar inmigrantes a quienes no inmigraron, simplemente porque son hijos de quienes lo hicieron, equivale a desconectar a la denominación “inmigrante” de su raíz activa y objetiva (el emigrar físico), para reconectarla subrepticamente con la pertenencia pasiva a un supuesto estamento social nuevo constituido en las sociedades de destino por quienes llegaron en un momento dado, destinado a durar para siempre y a reproducirse en su descendencia”⁵³.

Por tanto, este planteamiento y otros que veremos más adelante, contribuyen a enfocarnos en indagar sobre las representaciones sociales que se transmiten y reproducen con el uso de este término. Todo parece indicar que cuando se habla de “segunda generación” estamos ante una segunda generación de inmigrantes, muchas veces llamando “inmigrantes” a personas que nunca emigraron⁵⁴ – aunque resulte trivial el estar siempre recordándolo-.

53 Además de estas dos razones (gramatical y social) por las que se rechaza el termino, la autora señala que en los estudios iniciales sobre la llamada “segunda generación” en los Estados Unidos, “el término (en su sentido original) se utilizaba en razón de su significado biológico y histórico-político. En sentido biológico, porque las segundas generaciones biológicas, son segundas con respecto a sus padres. En sentido histórico-político, las segundas generaciones lo son con respecto a sectores de la población anteriores a ellas, caracterizados por atenerse en la convivencia social a maneras distintas de proceder y pensar. Por ello, lo que han querido aclarar los estudios sobre “segunda generación de inmigrantes” en los Estados Unidos es la manera “generacionalmente” nueva de organizarse la vida que parece empezar en los años 60 entre los hijos de sus inmigrantes” (*Ibíd.*, p. 121).

54 García (2008, p. 38), en su Tesis Doctoral recoge varios autores que realizan un planteamiento crítico respecto al uso del término “Segunda Generación de inmigrantes”. Entre estos autores, García cita a: Costa-Lascoux (1989), como uno de los que considera que las diversas denominaciones que las ciencias sociales han dado a los hijos de inmigrantes como poco claras, y a Simon (2000, p.23) quien las califica de “aproximaciones discutibles”. Por su parte, Bourdieu (1999: 23) se pregunta: “¿cómo se puede considerar “*inmigrantes*” a personas que no han “*emigrado*” de ninguna parte y de las que se dice, además, que son de “*segunda generación*”?”. Por nuestra parte, citamos dentro de esta perspectiva crítica a Massot (2003^a:106, 2003b) quien sostiene que “*la mal llamada “segunda generación” es un etiquetaje con consecuencias, ya que ellos o ellas se sienten igual que los niños o niñas que los rodean y ser etiquetados como diferentes les puede colocar en situación de exclusión o rechazo*”.

La diferenciación de inmigrantes de primera y segunda generación no sólo puede leerse como la herencia de una condición a lo largo de generaciones, como si de una “enfermedad” o “título monárquico” se tratase, sino que esta diferenciación contiene en sí misma dos implicaciones: por un lado, engloba a padres e hijos bajo la categoría común de “inmigrantes”,⁵⁵ y por el otro, acentúa las diferencias entre inmigrados y autóctonos creando un “ellos” y “nosotros” como si fuesen dos círculos cerrados.

“De manera que el sentido tácito de considerar a los hijos de inmigrantes como inmigrantes, equiparándolos con sus padres, no es otro que el de diferenciarlos de los “autóctonos”. El hecho de incluirlos en un colectivo del que en rigor no forman parte sólo puede entenderse en relación con el discurso dominante en la sociedad española sobre el fenómeno de la inmigración, y sobre las poblaciones resultantes de él” (García, I., 2008, pp. 38-39).

Entonces, si este es uno de los significados que no tan inocentemente se utiliza para hablar de un grupo de la población (en nuestro caso, hijos e hijas de familias inmigrantes) estamos ante una aceptación de que se es inmigrante toda la vida y que las “precariedades” que han pasado los padres las heredarán los hijos, convirtiéndose de esta manera en un subsector estable y considerado de alguna manera inferior al sector mayoritario de la población. De esta manera, se pone una

55 Es conocido por todos el hecho de que en diversos espacios sociales, el término “inmigrante” no se entiende sólo como una acción –el momento de la llegada a un país- sino que detrás del mismo se han ido tejiendo una serie de prejuicios y estereotipos que inciden directamente sobre un segmento de la población. Muchas veces, el discurso que se utiliza para hablar de “los inmigrantes” da la impresión y el sentimiento de que se está hablando de un sector que está lleno de precariedades y vulnerabilidades continuas, las cuales no desaparecerán hasta pasadas varias generaciones, es un segmento “aparte” dentro del Estado-Nación y de ahí la llamada “integración”. En este sentido, parecería que la “pesada” condición de inmigrante perseguirá toda la vida al que por diversas razones un día “emigró” y es como si estuviésemos inmigrando siempre. Para García (2007), el término “inmigrante”-es cada vez más- por lo menos en su uso coloquial- una figura del imaginario social, una etiqueta para nombrar a las personas procedentes de la periferia del sistema mundial capitalista que vive en España, y también a sus descendientes, aunque nunca estos hayan inmigrado”. Nótese que a un ciudadano de la Unión Europea no se le llama “inmigrante”, comúnmente se le denomina “extranjero”. Pero si se es un ciudadano de los llamados países “extracomunitarios”, entonces se es un “inmigrante”.

marca social y étnica sobre los hijos e hijas de familias inmigradas, la cual, pondría en juego y en “entredicho” la cohesión social que propugna el Estado de Derecho.

“(...) Porque si así empieza a usarse la palabra “segunda generación”, entonces se está empezando a aceptar que al sector inmigrante se le tome como un subsector estable y hereditario, distinto del de los autóctonos e inferior a él. La expresión se revela entonces como implícitamente discriminatoria y el darla por válida contribuiría a sustentar estereotipos discriminatorios respecto a los inmigrantes y sus hijos” (Aparicio, 2007, pp. 120-121).

Por otra parte, dentro de la denominación “segunda generación” se incluyen situaciones muy diversas. Como señala un documento del Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya (2000, pp. 225-256):

“El término resulta equívoco, porque incluye a los nacidos aquí, en otros países o a los migrantes internos, quienes llegan de pequeños o a los catorce años. Por lo tanto, a todos ellos se los generaliza mediante un concepto aplicado a personas con itinerarios muy heterogéneos”.

Esta equívoca denominación incluye por tanto, a grupos de personas con diferentes trayectorias en los procesos de socialización. Es que con ella se denomina a adolescentes y jóvenes que han nacido en el extranjero y que han emigrado; a los que han llegado con una corta edad y se han socializado en las estructuras de la sociedad de acogida (en ocasiones llegando a adquirir la nacionalidad del país al que llegan); a los que han nacido en la sociedad de acogida (en nuestro caso, España) de padres extranjeros; a los que han nacido en la sociedad de acogida, pero con un solo progenitor extranjero, más todos aquellos que, debido a sus características fenotípicas, puedan ser visualizados como diferentes dentro de la población mayoritaria (Malgesini, 2007).

Desde esta perspectiva, siempre se pone el acento en una diferenciación basada en el lugar de origen o de nacimiento, es decir, en una ciudadanía como estatus jurídico, cuando lo más interesante sería en utilizar conceptualizaciones que favorezcan la inclusión y no la exclusión de colectivos por ser o venir de... De por sí, la denominación “segunda generación de inmigrantes” se presta para sostener un etiquetaje discriminatorio como una forma de perpetuar el estigma de inmigrantes a lo largo de varias generaciones, y así fomentar la formación de guetos o la conformación de una sociedad de castas.

Pero, lo más importante, es reconocer que estos niños, adolescentes y jóvenes (sobre todo los niños y adolescentes) que se etiquetan bajo el término “segunda generación” presentan diferencias muy marcadas respecto a sus progenitores. Ellos y ellas están teniendo sus experiencias vitales en la sociedad de acogida, es lo que nos enfatiza Massot (2003^a, p. 106) cuando sostiene que *“sus actividades (refiriéndose a estos chicos y chicas) cotidianas, experiencias, proceso escolar, afectos, amistades, recuerdos, expectativas y posibilidades de promoción están vinculadas directamente a su inserción en la sociedad en la que viven”*. Además, continúa la autora:

“Estos jóvenes descendientes de la inmigración se distinguen claramente de sus progenitores en muchos sentidos: los jóvenes escolarizados aquí hablan catalán⁵⁶ sin acento extranjero, conocen perfectamente la sociedad local y saben, mejor que sus padres, cómo presentar y defender sus demandas e intereses, pero desde la infancia han escuchado que son “diferentes”, y a su vez no conocen ninguna otra patria” (Ibíd, p. 107).

Entonces, si sus procesos vitales están ocurriendo en la sociedad en que viven, ¿Cuántas generaciones tendrán que pasar o que vivir en el lugar de residencia, para considerarlos finalmente como un ciudadano y dejar de ser visto como un inmigrante que acaba de llegar? Esta es la pregunta que muchos autores consultados se hacen cuando, a pesar de las controversias, aún se sigue consolidando el término “segunda generación de inmigrantes”⁵⁷. No basta con avanzar en el camino jurídico para decir que se deja de ser inmigrante cuando se obtiene la nacionalidad del país en que se resida, es necesario *educarnos en el lenguaje* y utilizar conceptos que sean más incluyentes y menos estigmatizantes.

Sin embargo, y a pesar de las controversias que ha generado la expresión “segunda generación de inmigrantes”, autores como Aparicio (2007) entienden que dicha denominación, pese a sus inconvenientes gramaticales y sociales de los que hemos hecho mención anteriormente, recuperara su sentido original y siguiera

56 Se refiere a los jóvenes nacidos en Cataluña, España, ya que éste ha sido el contexto en el cual la autora ha realizado su investigación.

57 A pesar de la consolidación del término, en varios espacios sociales dentro de la sociedad española, se están utilizando otras terminologías alternativas para referirse a los jóvenes descendientes de familias que un día realizaron el proceso migratorio. Por ejemplo, en Cataluña, se prefiere hablar de “hijos e hijas de familias inmigrantes”.

siendo utilizado entre los estudiosos y políticos. Considera que si evita su uso por las connotaciones discriminatorias que conlleva el término, se podría estar ocultando las realidades de discriminación que cotidianamente viven los hijos de familias inmigrantes.

“El querer evitar el uso de aquella expresión por los efectos discriminatorios que puede conllevar para ese específico estrato de la población, que en la convivencia común se ve, sin duda, real y objetivamente discriminado, podría equivaler a echar un velo sobre lo que ocurre con él, pretendiendo voluntarísticamente que en el lenguaje se les trate por igual mientras que en la realidad cotidiana no son tratados como iguales ni están expuestos a dificultades iguales. Por ello, (continúa la cita), para la investigación si se extendiera el silencio terminológico sobre la especificidad generacional de los hijos de los inmigrantes, tenderían a conocerse mal los riesgos especiales que a ellos les amenazan. Y el campo de las políticas, tenderían a ocurrir que éstas se concibieran genéricamente para la mayoría de los jóvenes enredados en dificultades, con lo cual ellas desatenderían a lo generacionalmente específico de las actuales minorías descendientes de inmigrados” (Aparicio, 2007, pp. 122-123).

A pesar de estas observaciones para justificar el uso del término “segunda generación de inmigrantes” entendemos que una forma de ir creando conciencia sobre el reconocimiento mutuo y la aceptación, es la de hacer uso de terminologías que no conlleven tanta carga de discriminación, ya sabemos que las palabras no son vacías, ellas están cargadas de contenido y significado y es la manera de cómo nos relacionamos con nuestro mundo “llamando a las cosas por su nombre”.

Por lo que, si “inmigrante” continúa siendo un concepto, cuyo uso es peyorativo ¿por qué continuar usándolo para un estrato de la población? ¿Qué es lo que la sociedad quiere resaltar o especificar de este grupo? La forma como nos referimos a un objeto/sujeto determinado dice mucho de la manera como lo percibimos y tiene sus efectos directos en la vida cotidiana, ya que al etiquetarlo lo hacemos más visible a los ojos de los demás. Además, continuar llamando “inmigrante” a alguien que no es ni se considera como tal, le atribuye una condición social a partir de una acción convirtiéndose en un atributo principal y estigmatizante hacia una persona como puede ser su apellido u otra cualidad que posea.

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

“Todo esto no puede dejar de tener sus efectos en la vida cotidiana de quienes son impelidos a reconocerse en una etiqueta que los hace mucho más visibles a los ojos de los demás de lo que ellos probablemente querrían. Seguir llamando “inmigrantes” a personas territorialmente asentadas resulta abusivo, pues supone definir su condición social a partir de una acción, la de inmigrar, que puede haber sucedido hace años, lustros o décadas. Esta sustantivación de un participio activo presenta todos los rasgos de una aloatribución identitaria estigmatizante, esto es, la atribución a alguien de una identidad negativamente cargada que, superponiéndose a cualquier otro rasgo suyo, se convierte en su atributo principal y definitorio” (García, I., 2003, pp. 29-30).

Por otra parte y en acuerdo con lo que afirma Massot:

“Estos jóvenes se encuentran en la etapa de entrar en la vida adulta con ciertos límites asignados, y cargando con cantidad de influencias contradictorias y muchos obstáculos. Describiéndolos como segunda generación, les devolvemos una herencia delicada para administrar. Como si no fueran ellos mismos los dueños de su destino, sino los tributarios indirectos de un legado familiar” (2003b, p. 3).

Por ello, y aunque existan motivos fundados para utilizar el término “segunda generación de inmigrantes” si en la sociedad de acogida los hijos de inmigrantes no fueran tratados en condiciones de igualdad (tanto en lo lingüístico como en los demás ámbitos de la sociedad: educativo, laboral, acceso a los beneficios del Estado del bienestar) con lo demás autóctonos, la sociedad de acogida habrá puesto en marcha, de manera directa o indirectamente, una sociedad de castas (Massot, 2003a).

No queremos cerrar este apartado sin realizar algunas anotaciones sobre la también llamada “generación 1.5 de hijos e hijas de inmigrantes”. García, I. (2008, p. 143) afirma que esta es una “expresión tomada de la literatura estadounidense⁵⁸ y no se había utilizado en España hasta hace poco. Se ha encontrado en trabajos

58 Según este autor, Portes y Rumbaut (2001) –citados por García, 2008 - reivindican para sí la autoría de dicha expresión, que según ellos, Rumbaut la usó por primera vez en 1988 para denominar a “those who had come to the United States after reaching school age but before reaching puberty”.

publicados de los dos últimos años, por lo que se está asistiendo al momento en que un sintagma empieza a ponerse en circulación entre los académicos.”

En la literatura que hemos revisado encontramos que una investigación encargada por la UGT (2006:10) y realizada por un equipo del Centro INTER de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se define que la *Generación 1.5* es para designar a los hijos de inmigrantes que llegaron de niños, que no se pueden integrar en la segunda generación, porque no han nacido en el país (haciendo referencia a España). Es decir, se trata de un estrato de la población inmigrada que ha llegado a España en la infancia. También Aparicio & Tornos (2006:24)⁵⁹ reservan la denominación de “*generación 1.5*” para los llegados “antes de haber cumplido los 6 años”, edad del inicio de la escolarización obligatoria en España, los cuales, según estos autores son “los hijos que los mismos inmigrantes han traído a España antes de que pudieran iniciar su socialización escolar (en el uso común, “*generación 1,5*”)”.

Siguiendo el planteamiento de García, I. (2008, p. 144), los investigadores estadounidenses han utilizado la expresión de una manera más amplia ‘estirándola’ para incluir en ella a más sujetos (entendiendo que la *segunda generación* abarca a los no nacidos en el país de asentamiento pero llegados a él antes de su escolarización, y la *generación 1,5* a los llegados antes de la pubertad). En el caso español, se ha hecho un uso más restringido, reservando el concepto de segunda generación para los hijos de familias inmigradas nacidos en España y la llamada generación 1.5 para aquellos que han sido reagrupados por sus padres y que están a tiempo de iniciar la educación primaria en España, con lo cual este grupo se sitúa en la franja de edad de 5-6 años.

Por nuestra parte, creemos que no se trata de usar decimales (2.0, 1.5 ó 2.5⁶⁰) para nombrar a los hijos e hijas de familias inmigradas, sino más bien hacer

59 Investigadores del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.España. web:
http://www.upcomillas.es/centros/iem/cent_iem_pres.aspx

60 Aunque no lo hemos desarrollado aquí, recientemente, sobretudo en la literatura estadounidense de las migraciones, se está acuñando el uso de “*generación 2.5*” para nombrar a los que han nacido en el país de asentamiento y cuyos progenitores son: uno autóctono y el otro inmigrante. Además, se considera que este grupo ha de ser objeto de estudio por ser una población que se ha hecho numéricamente significativa,

una “equiparación” con los hijos e hijas de los autóctonos cuando se trate de estudiar los procesos vitales de esta población. A pesar de que, según los sociólogos, utilizar una precisión terminológica, siempre ayuda a determinar mejor el objeto de estudio y analizar las distintas variables que se presentan en situaciones concretas.

Sin embargo, a nuestro entender, no vamos a centrarnos en lo que pueda diferenciar a una generación de otra ni en la utilización de decimales para conocer el nivel de integración de los hijos e hijas de familias inmigradas en las sociedades receptoras, sino que más bien, nos acercaremos a esta población, concibiéndoles como ciudadanos y ciudadanas cuyas realidades presentan problemáticas diferenciadas de otros sectores de la población. Estas problemáticas, basadas en la inquietud por vislumbrar hasta cuándo la población de origen inmigrante va a dejar de ser tratada como un cuerpo extraño dentro del conjunto de la población, son las que han dado origen a la realización de los estudios sobre la llamada “segunda generación”, motivados por la preocupación de conocer el nivel de integración social que han alcanzado los jóvenes nacidos en el país de inmigración de sus padres, tal y como veremos a continuación.

al menos en los Estados Unidos, y se pueden estudiar variables como: la identidad, el proceso educativo, etc. En este sentido, Gualda (2007, pp. 7-8 afirma que: *“Recent research even defends the necessity to distinguish between a 2.0 generation and a 2.5 generation. In this case, the “2.5 generation” is constituted by those with one native and one foreign-born parent. (...)The reference here is particularly to the study of Ramakrishnan who arguments that the 2.5 generation is a numerically significant population, and that it varies from other groups in age structure, racial identification, educational attainment, and income, proposing that in studying the U.S.-born children of immigrants, “scholars should avoid lumping together the 2.5 generation with those who have no native-born parents”.*

En el caso de España, aún no se ha utilizado el término “generación 2.5” como objeto de estudio, ya que como sostiene García I. (2008, p. 145): *“Así, todavía está por realizarse en España alguna investigación que muestre si hay diferencias significativas entre los miembros de las generaciones “1,5”, “2” y “2,5” que hagan pertinente el uso de decimales para clasificar a los hijos de inmigrantes”.*

3.3 Aproximación a los Estudios sobre la llamada “Segunda Generación”⁶¹. Origen y Principales cuestiones que destacan

La cuestión de los estudios sobre la llamada “segunda generación” empieza a ser una inquietud a partir de la preocupación por el nivel de integración alcanzado por los jóvenes nacidos en el país de inmigración de sus padres. Desde el principio estas inquietudes se refieren al mal éxito, o a un éxito menor que el esperado, en la integración social de los hijos de los inmigrantes que empiezan a emanciparse – o ya se han emancipado – de sus padres (Aparicio, 2007)⁶².

Según esta misma autora, lo anteriormente descrito, implica dos cosas: *“la primera, muy obvia, que lo que impulsó en su origen los estudios sobre la segunda generación, fue la sensación difusa de que ésta, al irse emancipando de sus padres, se estaba integrando mal en las sociedades de su residencia. La segunda: que los objetivos por estos estudios perseguidos se vieron en sus principios muy influidos por la idea previa o preconcepto espontáneo de la integración predominante entre aquellos que los iniciaron”* (Ibíd., pág. 124). En cuanto a la segunda implicación, cabe señalarse, que muchos de los estudios iniciados en diversos países, se vieron influenciados por aquellos aspectos que cada país consideraba que conformaban la

61 Utilizamos el calificativo de la “mal” llamada segunda generación de inmigrantes”, por entender que no son tales inmigrantes, ya que han nacido en el país de asentamiento de sus padres o bien han llegado a temprana edad y por tanto, toda su socialización primaria ha ocurrido en el país de acogida.

62 Los estudios sobre la segunda generación empezaron a tomar forma en los Estados Unidos, mucho antes que en Europa. Es de sobra, conocido que el crecimiento de Estados Unidos como potencia mundial se ha debido en gran parte a las oleadas inmigratorias que tuvo durante el siglo XIX. Una inmigración principalmente europea. A partir de aquí se construye el “sueño americano”, donde muchos inmigrantes europeos mejoraban su calidad de vida. En este sentido, la integración de la segunda generación se producía por sí sola y no presentaba problemas, al sentir que pertenecían a una sociedad que no les ponía barreras y que por tanto, podían progresar. Posteriormente, a partir del 1950, el panorama empieza a cambiar. Se ve que los hijos e hijas de muchos colectivos de inmigrantes se encuentran en una situación deficitaria que no compagina con los ideales del sueño americano, y lo mismo estaba ocurriendo con el estrato negro de la población estadounidense. Y así surge la preocupación por conocer qué pasaba con los hijos de los inmigrantes, en cuanto que en ésta se veía el riesgo de reproducir el status inferior de la minoría negra, poniéndose en juego la validez del patriótico y tradicional sueño americano (para ampliar más esta argumentación, (Cf. Aparicio, 2007, p. 124-125).

“integración ideal” en sus sociedades. De aquí se obtuvo como resultado diversas diferenciaciones entre lo que merecía tratarse o evitarse al tratar sobre los hijos e hijas de inmigrantes⁶³.

Resumiendo lo expuesto anteriormente, si la preocupación por la “segunda generación” ha llevado al planteamiento de convertirla en “objeto” de estudio en diversos campos del conocimiento (educación, sociología, salud, etc.) ha sido por el hecho de cuestionar el status social que el sistema de las sociedades de acogida le

ha asignado. Es decir, se trata de ver, de qué manera y cuándo, este sector de la población va a dejar de ser visto como un grupo aparte que tiene que incorporarse a la “corriente mayoritaria” de la sociedad, partiendo del supuesto de que esa corriente mayoritaria, vive en mejores condiciones que los hijos e hijas de familias inmigradas. Situación ésta, que no queremos poner en duda, pero que también oculta la realidad de marginación social en que vive un buen estrato de la población joven autóctona, la cual en muchas ocasiones y en diferentes contextos, comparte la misma marginalidad y discriminación de que son objeto los hijos de la inmigración; poniendo en duda los principios que han de regir el llamado Estado de Derechos.

En todo caso, se ha tratado de que la preocupación por indagar sobre las problemáticas que afectan a los hijos e hijas de familias inmigradas, esté motivada por procurar que se encuentren respuestas oportunas para que en éstos se den los ideales de una movilidad social ascendente y de igualdad de oportunidades, reduciendo el riesgo de la marginalidad. Siguiendo el planteamiento de Aparicio (2007) a pesar de las diferentes motivaciones que se hayan tenido para investigar respecto a la mal llamada “segunda generación de inmigrantes”, las cuestiones sobre las que se han ido centrando los estudios sobre los hijos e hijas de inmigrantes hacen referencia a los aspectos relativos al paso a la vida adulta de esta población, indagando en cuestiones como:

63 Según diversos autores, es a partir de los años 80, cuando en Europa se empiezan a plantearse las políticas de integración de los inmigrantes, entendiéndose que en Europa no habría paz social ni seguridad ciudadana si no se solucionaba la “buena integración” de los inmigrantes. A partir, de aquí la cuestión sobre la integración y el tema de la llamada segunda generación, empiezan a ser temas centrales entre los investigadores, sobretodo, en aquellos países europeos de una trayectoria más larga en cuanto a la inmigración como Alemania, Reino Unido, Francia (Aparicio, 2007).

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

1. La inserción socio-profesional y ver si ésta seguirá los mismos derroteros de sus congéneres nativos. Se le ha dado prioridad por ser un factor que contribuye a la movilidad social ascendente en las sociedades de acogida.
2. Los logros educativos. Integración en el ámbito escolar. Este aspecto se ha constituido en un núcleo de especial atención por parte de los estudios sobre segunda generación.
3. La aculturación o identificación nacional o étnica. Es decir, la Integración identitaria a través del desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad (es).
4. Análisis de los recursos familiares y el capital social con que cuentan estos jóvenes para su inserción.

Pero, la gran producción de investigaciones, por lo general, se han centrado más en lo que respecta al éxito o fracaso en el nivel educativo y la incorporación en el mercado laboral. En el caso de España, los estudios sobre los hijos e hijas de familias inmigradas, se han centrado, de una u otra manera, en la línea de la *“integración educativa”* de los hijos de los inmigrantes y en lo que se ha llamado la *“integración identitaria”* a fin de conocer cómo se construye la identidad en contextos multiculturales.

Por nuestra parte, haciendo también una revisión de la literatura de investigación sobre los hijos e hijas de inmigrantes, hemos podido constatar que los hijos de las familias inmigradas en los últimos cinco años, han recibido una atención creciente por parte de los investigadores españoles, y el detalle con que se escribe sobre ellos va en aumento (García, 2008). Un aumento no sólo en la cantidad de la producción sino también en el tratamiento de una gran variedad de temáticas relacionadas con los procesos de integración de estos hijos e hijas de familias inmigradas.

Específicamente, los autores se han ido centrando en el análisis de las dimensiones que conforman el proceso de integración en los hijos de familias inmigradas. Según la revisión que hemos realizado, en los últimos ocho años (2000-2008), la investigación sobre la llamada *“segunda generación”* no sólo se ha centrado sobre la cuestión educativa (en la que se han investigado una gran variedad de temas relacionados con la población inmigrada y la educación) sino que las investigaciones sobre este colectivo se han ido abriendo un abanico de

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
 Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

ámbitos y cuestiones relevantes para el análisis de la inserción social y educativa de los hijos de inmigrantes. En el siguiente cuadro, presentamos una relación de temáticas que han sido investigadas en relación con varias dimensiones de la integración en hijos de familias inmigrantes.⁶⁴

Tabla 3.1. Síntesis de las temáticas investigadas en España sobre los hijos e hijas de familias inmigradas en el período 2000-2008.

Ámbito (s) de la Integración	Temáticas investigadas	Autores representativos
<i>Integración Educativa</i> ⁶⁵ .	- Estudios de carácter más demográficos sobre la población joven inmigrante en relación a su presencia y características en el sistema educativo y mercado laboral.	Cachón (2003)
	- Estudios sobre exploraciones críticas respecto a la forma en que se presentan los datos demográficos sobre la presencia	Colectivo loé (2002 ^{66a} , 2002b)

64 Presentamos, a modo de ejemplo, una relación de temáticas investigadas por diversos autores que en los últimos ocho años (2000-2008) han realizado investigaciones sobre los hijos e hijas de familias inmigradas y sus procesos de integración en la sociedad de acogida. Para ello, indicaremos ámbitos o áreas que se consideran factores clave en el proceso de integración y algunas de las temáticas que han sido investigadas en cada una de ellas, acompañadas de autores representativos.

65 Para una ampliación de las investigaciones que recientemente se han realizado sobre esta dimensión de la “integración” en hijos de inmigrantes puede consultarse a García, Rubio & Bouachra (2008), quienes presentan un balance de las investigaciones que en los últimos ocho años se han realizado en España en torno a la población inmigrante y la escuela. Este equipo de investigadores realizan una revisión de la literatura científica existente en torno a esta temática organizándola en cinco campos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos «nuevos escolares», 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo.

También una investigación que ha trabajado de manera específica este ámbito de la “Integración” en hijos de inmigrantes es la Tesis Doctoral de De Regil (2001) sobre la “Integración Educativa de los inmigrantes procedentes de países Islámicos”.

66 Por ejemplo, en este estudio del Colectivo loé, se analiza de manera crítica, que cuando los datos estadísticos hablan de un gran incremento del alumnado extranjero parecería que este alumnado reemplazaría al alumnado autóctono. Una lectura de estos datos se pueden prestar a realizar observaciones como la siguiente: De mantenerse las actuales dinámicas demográficas y migratorias, la presencia de alumnado de origen extranjero puede constituir un paliativo a la disminución de matrículas y, con ellas, a la posible pérdida de plazas docentes (Ibíd., p. 43-44).

Capítulo 3

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
 Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

	de hijos de inmigrantes en el sector educativo y el mercado laboral.	
	- Análisis del proceso de acogida del alumnado recién llegado (inmigrante) a los centros educativos: los procesos de acogida inicial, los procesos de escolarización y los procesos relacionales.	Alegre, Benito y González (2007a); Essomba (2006); Navarro (2003)
	- Análisis de los sistemas y políticas de acogida de alumnado de origen inmigrante en los centros educativos ⁶⁷ .	Alegre (2005)
	- Estudio sobre los sistemas educativos en los países de origen del alumnado inmigrante.	Alegre, Benito y González (2007b).
<i>Integración Educativa</i>	- Procesos de segregación escolar ⁶⁸ .	Benito y González (2007); Colectivo loé (2002 ^a)
	- La vinculación entre Escuela – Familias inmigrantes como factor de integración escolar. - Participación de los padres y madres inmigrantes en la vida escolar.	Aparicio y Vereda (2003); Comas y Coll (2002) Soriano (2003); Garreta (2008)
	- Escuela, diversidad e inmigración.	Franzé (2003 ⁶⁹); Alegre (2008)

67 Estas dos temáticas están recogidas de autores que han investigado sobre los programas de acogida que se están desarrollando en los centros educativos catalanes.

68 Temática estudiada en Cataluña (aunque también ha sido objeto de estudio en otras Comunidades Españolas), a fin de analizar la problemática de la concentración escolar de alumnado inmigrante en algunas escuelas, ya que se está dando lo que se ha llamado una “guetización” escolar, al existir escuelas que tienen hasta un 40% de alumnado inmigrante, sobretodo, en zonas urbano-marginales.

69 Este estudio ofrece un análisis del sistema de relaciones sociales y simbólicas que subyacen a los procesos de escolarización de aquellos niños que suelen ser considerados “difíciles” o “problemáticos” dentro del espacio escolar, entre ellos un sector de los niños de origen inmigrante extranjero.

Capítulo 3

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
 Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

Continuación Tabla 3.1: Síntesis de las temáticas investigadas en España sobre los hijos e hijas de familias inmigradas en el período 2000-2008.

Ámbito (s) de la Integración	Temáticas investigadas	Autores representativos
Integración Identitaria	- Estudios sobre la Construcción de la Identidad étnica y cívica en contextos multiculturales de hijos e hijas de inmigrantes que viven entre dos culturas: la de origen y la de acogida ⁷⁰ .	Massot (2003a, 2001) ⁷¹ Bartolomé, Cabrera, Espín, Del Campo, Marín, Rodríguez, Sandín y Sabariego (2000) Echeverri (2005) Essomba (2008)
Análisis del proceso de integración en hijos de inmigrantes en cuanto a: Integración Estructural, social, cultural e identitaria.	- Estudios que se orientan hacia la comprensión de forma integral las múltiples dimensiones que conforman el proceso de integración de los hijos e hijas de familias inmigradas. - Estudios que se han orientado hacia el análisis de los procesos de socialización (familia, escuela y ocio) y el capital social de los hijos de inmigrantes.	Aparicio & Tornos (2006) Portes, Aparicio y Haller (2009). Portes, Aparicio, Haller y Vickstrom, 2011 Delpino (2007) Alegre (2007) Besalú y Climent (coords.) (2004)

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores consultados.

Como puede observarse en el cuadro anterior, todavía sigue siendo relevante el estudio de la “segunda generación” en cuanto a su “integración educativa e identitaria” y no es para menos, ya que por un lado, la escuela es junto con la familia un espacio privilegiado para la socialización de estos jóvenes y por el otro lado, se sitúa como relevante el estudio sobre la construcción de la identidad (cívica y étnica) en los adolescentes, a sabiendas, de que en esta etapa de la vida es donde, sobretodo, la identidad étnica cobra especial relevancia por ser la etapa en

70 El GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) desde el año 1992 ha desarrollado una línea de investigación sobre “el desarrollo de la identidad étnica cultural en contextos multiculturales”. Dentro de esta temática, varias investigaciones han sido realizadas y publicadas por este equipo de investigadores, entre las que podemos citar la investigación realizada por Bartolomé & otros, (2000). También dentro de este grupo de investigadores se han desarrollado Tesis Doctorales sobre la temática del desarrollo de la identidad étnica en adolescentes (Sandín, 1997; Sabariego, 2001). Por nuestra parte, hacemos mención del trabajo de Massot (2001, 2003a) (esta autora también es miembro del GREDI) por considerarlo de relevante dentro de la temática que nos ocupa, ya que se centra en la integración identitaria de los hijos de inmigrantes.

71 Esta investigación ha sido una de las primeras realizadas en el contexto español que se ha centrado en el estudio de la identidad étnica en jóvenes hijos e hijas de familias inmigrantes y que describe su proceso de integración a la cultura mayoritaria.

que los jóvenes comienzan a perfilar y asentar su propia identidad personal. A esto último, se añade el hecho de que la identidad toma una nueva dimensión si uno es inmigrante o hijo de inmigrante (Massot, 2003a). Por estas razones, consideramos que aún entre los investigadores, el tema de la integración escolar y la identidad continúan teniendo un tratamiento especial.

En cuanto a la *Integración Educativa*, hay que matizar que una temática que ha sido poco explorada y estudiada en España es la referida al análisis de las *Trayectorias Educativas*⁷² en los hijos de los inmigrantes en cuanto al éxito y/o fracaso escolar que estos alcanzan y los resultados que esto tiene en los procesos de inserción laboral que realizan estos jóvenes (Huguet y Navarro, 2005). A pesar de que ha sido poco estudiada, existen algunos trabajos de investigación realizados sobre este tema como los de Labrador y Blanco (2007) y más específicamente, sobre la *Trayectoria Escolar* podemos citar a Siguán (1998, 2003).

Lo cierto es que, los estudios sobre los hijos de inmigrantes están, cada vez más, adquiriendo relevancia y se investiga una gran diversidad de temáticas que trascienden el ámbito de la integración educativa y se centran en otras cuestiones específicas como: *estudio de las relaciones de interacción entre jóvenes inmigrantes y autóctonos* (Pedreño, 2005, 2007); *análisis de las expectativas, vivencias y sufrimientos de los jóvenes inmigrantes en la sociedad receptora* (Carrasquilla, Castellanos, García, López, Alzamora & Pedreño, 2005), y otros temas de interés y que son inquietudes de los investigadores, con la finalidad de aportar mecanismos y propuestas que favorezcan la integración, en perspectiva intercultural, de los hijos de inmigrantes.

Un aspecto interesante, es que ya dentro de la literatura científica en España, empiezan a aparecer estudios que analizan de manera holística los procesos de integración en hijos e hijas de familias inmigrantes, aportando de esta manera las variables, indicadores y cuestiones que se han de tener en cuenta para su análisis.

En el siguiente subapartado hacemos una revisión sobre qué variables e indicadores son los que mayormente son utilizados por los expertos para enfocar los estudios sobre los hijos e hijas de inmigrantes.

72 García, Rubio y Bouchara (2008, pp. 42-43) señalan algunos estudios realizados sobre esta temática en España.

3.4 Modelos frecuentemente utilizados en los estudios sobre los procesos de Integración en hijos e hijas de familias inmigradas

Utilizaremos el término de “modelos” en el mismo sentido que lo hacen los autores. Es decir, como propuestas teóricas que explican sus diferentes posiciones, más que en un sentido estricto como esquema sistemático y relacional de aproximación teórica explicativa (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 2000).

Cuando se trata del estudio, desde una perspectiva integral, del establecimiento del nivel de integración que los hijos de inmigrantes alcanzan en una sociedad de acogida determinada, nos encontramos con que, en estos estudios, se tiende a la utilización de tres modelos de análisis:

1. Un modelo que define la Integración en hijos e hijas de familias inmigrantes a partir del estudio de cuatro dimensiones: *estructural, social, cultural e identitaria*. Cada una de estas dimensiones agrupan un conjunto de variables que conforman el proceso de integración⁷³.
2. Un modelo centrado en el análisis de las variables/dimensiones que inciden en los procesos y dinámicas de socialización en hijos de inmigrantes. Este modelo es el que se sitúa desde una perspectiva de estudiar la manera en que ocurre el proceso de Integración en los hijos e hijas de familias inmigradas, sobretudo, en

73 Los autores de este modelo han tomado referencia para el análisis de los procesos de integración en hijos de inmigrantes, las dimensiones propuestas por el Proyecto EFFNATIS (*Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective*). El proyecto EFFNATIS se ha interesado en el análisis de las modos y políticas de integración de diversos países de la Unión Europea para favorecer los procesos de *integración* de los jóvenes inmigrantes de segunda generación, señalando que en estos procesos intervienen cuatro dimensiones: estructural, cultural, social e identitaria. En ese ambicioso proyecto financiado por la Comisión Europea, y llevado a cabo entre 1998 y 2001, participaron universidades de ocho países (Finlandia, Francia, Alemania, Inglaterra, Suecia, España, Suiza y Países Bajos). EFFNATIS ha servido de punto de partida para los diversos estudios que se han ido realizando en torno a los procesos de integración de adolescentes y jóvenes de origen inmigrante dentro de varios países de la Unión Europea. En el caso de España, en este proyecto ha participado el *Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Cf. European Forum for Migration Studies (2001).

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
 Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

el caso de los hijos que han sido reagrupados por sus padres y que llegan a la sociedad de acogida en una determinada edad. Es decir, se centra más en el análisis de los procesos que han ido ocurriendo en el tiempo para que un chico/a haya alcanzado una integración deseada en la sociedad de acogida o qué ha faltado para que esta integración no esté ocurriendo o no se haya dado.

3. Modelo que define el nivel de integración en los hijos de inmigrantes a partir del análisis de las dimensiones que conforman el ejercicio de la Ciudadanía⁷⁴.
4. A continuación, en el siguiente cuadro recogemos las definiciones de cada uno de estos modelos, así como sus autores representativos y las dimensiones que destacan.

Tabla 3.2: Modelos frecuentemente utilizados en los estudios sobre el estado de Integración de los hijos e hijas de familias inmigradas en las sociedades de acogida.

Modelo	Autores representativos	Definición	Dimensiones que definen el nivel de Integración según estos autores ⁷⁵
<i>Define y estudia la Integración en hijos e hijas de familias inmigrantes a partir del estudio de cuatro dimensiones: estructural, social, cultural e</i>	Heckmann & Shnapper (2003). Aparicio & Tornos (2006). Portes, Aparicio & Haller (2009). Martínez (2006)	<i>Desde este enfoque se agrupan bajo estas cuatro dimensiones todas aquellas variables e indicadores que se han de analizar para determinar el nivel de "integración" alcanzado por los</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructural. Se considera el nivel de integración que constituye el suelo básico de toda interacción social coherente. Es el nivel relativo a "las condiciones que deben darse para el disfrute de derechos, la no – discriminación y la participación en las instituciones de las sociedades receptoras". Comprende los marcos del acceso al sistema educativo, al sistema de formación, al mercado

⁷⁴ Este modelo forma parte de la tesis doctoral en curso "*Estudio sobre la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*", realizada por Palou (2010), Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. El planteamiento que se hace en el citado modelo ha tomado como referencia el modelo de Ciudadanía elaborado por el GREDI - Grupo de investigación en Educación Intercultural (Bartolomé, coord., 2002). Se trata de un grupo de investigación del Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, reconocido como grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya en la convocatoria SGR 2005.

⁷⁵ Cabe señalar que en cada una de estas dimensiones se encuentran un conjunto de "indicadores de integración" que permiten analizar en qué medida los hijos de familias inmigradas están alcanzando una integración exitosa en la sociedad de acogida. Los autores que hemos citado en este cuadro ofrecen de manera detallada el conjunto de indicadores a los que hacemos referencia.

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
 Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

<p><i>identitaria.</i></p>		<p><i>hijos de inmigrantes en las sociedades de acogida. Es un modelo de análisis que centra su atención en una comprensión más holística y estructural del proceso de integración. Pone el énfasis en el conocimiento de cómo se está produciendo la inclusión/integración de los hijos de inmigrantes dentro de las estructuras y dinámicas sociales que existen en las sociedades de acogida.</i></p>	<p>laboral y el estatus legal (como derecho de ciudadanía), así como a las condiciones en que se accede a la vivienda⁷⁶.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Social. En esta dimensión se incluyen las relaciones sociales que crea el inmigrante tanto a nivel personal como grupal. Hace referencia a “los contactos sociales del individuo y su pertenencia a grupos”, lo que se traduce en el establecimiento de redes, pertenencia a organizaciones, contactos con el vecindario e incluso la elección de pareja. <i>En cuanto a los hijos de los inmigrantes interesa conocer en qué medida su mundo de relaciones se circunscribe a personas de su propio origen o se extiende también a personas de la sociedad de acogida.</i> • Cultural. Es entendida a partir de un concepto más genérico de cultura y como una precondition para la participación, relativa a la aculturación, a la socialización, “al aprendizaje de capacidades cognitivas y al conocimiento de la cultura del país de inmigración”. Indaga sobre lo referente al dominio de la lengua del país de acogida, sobre valores, preferencias religiosas, musicales, gastronómicas, etc. • Identitaria. En contraste con las otras dimensiones, que se sitúan en el plano objetivo, es ésta una dimensión subjetiva de la integración. La cuestión que aquí se pone en juego principalmente es el sentimiento de pertenencia a la sociedad de recepción. <i>Se traduce en las relaciones simbólicas con la nación de origen y la de residencia, sus actitudes hacia la ciudadanía (adquisición de nacionalidad), y sus preferencias sobre el lugar donde vivir.</i>
----------------------------	--	--	---

76 En esta dimensión de la “integración” los autores que se han dedicado al estudio del nivel de integración que han alcanzado los hijos de los inmigrantes sólo se detienen en el análisis de dos variables: el acceso al sistema educativo y la inserción en el mundo laboral. Por ser éstos dos ámbitos de la estructura social que tienen gran relevancia en la entrada de los hijos de los inmigrantes a la vida adulta.

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
 Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

Cont. Tabla 3.2: Modelos frecuentemente utilizados en los estudios sobre el estado de Integración de los hijos e hijas de familias inmigradas en las sociedades de acogida.

Modelo	Autores representativos	Definición	Dimensiones que definen el nivel de Integración según estos autores
<p><i>Modelo centrado en el análisis de las variables/dimensiones que inciden en los procesos y dinámicas de socialización en hijos de inmigrantes.</i></p>	<p>Delpino (2007). Siguan (2003). Essomba (2008). Gómez, Barbosa, López & Martínez (2005).</p>	<p>Modelo centrado en el análisis de los procesos y dinámicas de socialización en hijos de inmigrantes a partir del estudio de las siguientes variables: <i>proceso migratorio, los jóvenes adolescentes inmigrantes y sus grupos familiares, el contexto social: el barrio, la trayectoria escolar, el uso del tiempo libre, la identidad cívica (sentimiento de pertenencia a una comunidad política), las redes sociales que construyen, la participación en organizaciones, las expectativas y aspiraciones de futuro.</i></p> <p>Desde este modelo los autores ponen el énfasis en hacer un “inventario” de las situaciones que constituyen la vida cotidiana de los adolescentes inmigrantes en la sociedad de acogida, tomando en consideración las relaciones diarias con sus semejantes, como familiares, amigos, parejas, etc., así como lo que constituye el mundo de sus expectativas y aspiraciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso migratorio. En el caso de los hijos reagrupados, se manifiesta en la experiencia que experimentan al dejar “su mundo”, sus formas de vivir la cotidianidad y tener que insertarse en las condiciones de asentamiento del país de acogida, convirtiéndose en inmigrantes involuntarios. • Los jóvenes adolescentes inmigrantes y sus grupos familiares. La familia es el primer espacio privilegiado de socialización para cualquier individuo. En el caso de de los hijos de familias inmigradas es necesario conocer cómo ha incidido la migración en la familia y qué características tiene el grupo familiar en cuanto a su inserción laboral y educativa. • Contexto social. Elementos que marcan la vida de los adolescentes inmigrados al llegar a sus nuevos barrios. • Trayectoria Escolar. Se recoge la experiencia educativa de los jóvenes inmigrantes a partir de su llegada a la Escuela, espacio en el que ocurren sus experiencias iniciales de socialización y uno de los primeros desafíos para iniciar el proceso de integración en la nueva sociedad. • Tiempo libre (ocio). Hace referencia a las actividades cotidianas que los hijos de inmigrantes realizan fuera del horario escolar, así como un análisis del tiempo que dedican a ciertas actividades en casa. • Identidad. Sentimiento de pertenencia que construyen hacia una comunidad política. Identificación del modelo de pertenencia al que se inscriben. • Redes sociales. Identificación del conjunto de vínculos y de

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
 Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

			<p>relaciones sociales que poseen los hijos de inmigrantes para su integración en la sociedad de acogida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en organizaciones. Considerado un factor de integración social y de empoderamiento cívico. • Expectativas y aspiraciones de futuro.
<p>Modelo que define el nivel de integración en los hijos de inmigrantes a partir del análisis de las dimensiones que conforman el ejercicio de la Ciudadanía⁷⁷.</p>	<p>Bartolomé (2002)</p>	<p><i>Modelo que se centra en el análisis de establecer el estado de integración en colectivos de inmigrantes a partir de las dimensiones que forman parte del ejercicio real de la ciudadanía. Desde esta perspectiva se sostiene que la condición indispensable para hablar de integración de la población inmigrante, es el reconocimiento de la condición de ciudadano. Sin ciudadanía e igualdad no existe la posibilidad de que se produzca cohesión social. A partir de este planteamiento se entiende que la Integración es un proceso que implica el ejercicio de una Ciudadanía cuyas principales dimensiones son: una Ciudadanía como Status y una Ciudadanía como proceso. Este modelo concibe la "integración" desde un enfoque intercultural.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía como status. <i>Exige el reconocimiento de unos derechos y unas responsabilidades.</i> <p><u>Variable objeto de estudio:</u> <i>Percepción de la ciudadanía como status.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía como proceso. <i>Asociada a la participación efectiva. Desde esta perspectiva la ciudadanía se entiende como una construcción social y se relaciona con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad.</i> <p><u>Variables objeto de estudio:</u> Competencias ciudadanas: - <i>Comprensión de la democracia</i> - <i>Conocimiento de la diversidad</i> - <i>Valores de la ciudadanía</i> - <i>Solidaridad</i> - <i>Aceptación de la diferencia</i> - <i>Reconocimiento mutuo</i> - <i>Nivel y forma de organización</i></p> <p>Participación <i>Experiencia:</i> - <i>General</i> - <i>Instituto</i></p> <p><i>Convivencia y relaciones</i> Identidad cívica- cultural: - <i>Sentimiento de pertenencia general</i> - <i>Sentimiento de pertenencia cívica.</i> Identidad étnico- cultural.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los autores consultados.

En realidad, entre uno y otro modelo de análisis existen pocas diferencias cuando se trata de estudiar el nivel de integración de la población adolescente de familias inmigradas. Sin embargo, según el concepto de integración que cada uno maneje se pondrá énfasis en unas dimensiones más que en otras. De esta manera,

⁷⁷ Este modelo ha sido diseñado y desarrollado por el Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI) y ha servido para la implementación de diversas investigaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias ciudadanas para el ejercicio de una ciudadanía intercultural, especialmente, en alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y como modelo que sirve de instrumento de integración en sociedades multiculturales, tal y como ya hemos indicado en la introducción de este estudio.

tanto el primer modelo como el tercero hacen más hincapié en analizar la *Integración* desde una perspectiva de *estado*, en la medida en que intentan establecer a partir de una serie de indicadores de integración la situación en que se encuentran los hijos de inmigrantes en la sociedad de acogida.

En el caso del segundo modelo, referente a identificar las dinámicas de socialización que siguen los hijos de familias inmigradas en las sociedades de acogida, se pondrá el acento en comprender los procesos que han ido ocurriendo para favorecer o dificultar una *Integración exitosa* en la sociedad de acogida. De aquí, que dimensiones como el proceso migratorio y las condiciones del contexto social en que ocurren los procesos de socialización de estos jóvenes de familias inmigradas sean aspectos clave de estudio en la medida en que ayudan a comprender las condiciones en que se está desarrollando la *Integración* deseada.

La cuestión es que, en definitiva, estos modelos que hemos presentado están asociados a lo que sería un valor “ideal de la integración” y estudian la Integración de los hijos de familias inmigradas desde una perspectiva de *estado*. Así, por ejemplo, si los hijos de familias inmigrantes alcanzan a lograr buenas trayectorias escolares, laborales, establecimiento de redes sociales con autóctonos, etc. tendrán más nivel de integración o menos nivel de integración.

Por otro lado, entre los tres modelos citados, podemos encontrar que los autores coinciden en señalar que existen dimensiones o variables que son comunes y relevantes para el análisis de los procesos de integración en hijos e hijas de familias inmigradas. Entre estas se pueden mencionar: la dimensión estructural (análisis de las trayectorias escolares y laborales), cultural (dominio de la lengua del país de acogida); la social (el análisis de las redes sociales y la participación en el espacio público a través de organizaciones) y la identitaria (construcción del sentimiento de pertenencia a una comunidad política).

Por nuestra parte, somos consciente de que ningún modelo puede ser tan integral que llegue a alcanzar todas las dimensiones y variables que conforman el proceso de integración en sectores de la población llamados “hijos de inmigrantes”. Sin embargo, cada uno aportan elementos que son relevantes a la hora de conocer cómo se produce la inserción de los adolescentes o jóvenes hijos de inmigrantes en las sociedades de acogida; qué formas adopta esta integración y qué es necesario saber para poder actuar a favor de una sociedad más inclusiva y menos excluyente.

En este sentido, nos sumamos a estas cuestiones. Y por ello, en el siguiente capítulo hacemos una propuesta de lo que a nuestro entender también resulta relevante para profundizar en la comprensión de los procesos que ocurren a través del tiempo para llegar a identificar que los hijos de familias inmigradas se están integrando de forma exitosa en la sociedad de acogida.

A modo de conclusión

Hasta aquí hemos realizado una revisión sobre las diferentes formas en que se ha ido conceptualizando la integración de la población adolescente procedente de familias inmigradas. Para el estudio de esta Integración se han definido diversos modelos de análisis que presentan variables/dimensiones desde las que se pueden establecer un conjunto de indicadores que nos aproximan a la identificación de si existe o no una “integración exitosa” en este estrato de la población.

La realidad es que los distintos planteamientos que hemos expuesto nos indican que poco a poco los hijos e hijas de familias inmigrantes se han ido convirtiendo en tema de preocupación. Estos son los nuevos protagonistas de la realidad migratoria que vive la sociedad española y también muchas sociedades del llamado mundo desarrollado.

Según el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010, este es un tema de preocupación por la razón de que:

“La infancia y la juventud son etapas fundamentales en la vida de las personas porque, en buena medida, en ellas se ponen las bases de su futuro desarrollo personal. Y en el caso de las personas inmigrantes estas etapas están especialmente marcadas por la migración desde sus países de origen hacia España y por el duelo migratorio que este proceso puede llevar consigo” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007, p. 277) .

Por tanto, se trata de estudiar de manera particular la población adolescente y joven de familias inmigrantes, ya que la visibilidad creciente de los hijos e hijas de familias inmigrantes, en muchas ocasiones ha venido a poner en cuestión el tipo de incorporación social que se les está ofreciendo a sus padres y, en consecuencia, a ellos mismos. Pero, también, pone en cuestión el tipo de incorporación social que la parte adulta de la sociedad está ofreciendo a sus jóvenes, en sentido general, sean o no hijos de inmigrantes.

En el caso de los hijos e hijas de familias inmigrantes, su notoria presencia ha llevado al hecho positivo de su visibilidad en medio de la sociedad. Pero a la vez, ha conllevado un hecho negativo y es el hecho de caracterizarles a partir de una serie de denominaciones que siempre les caracterizan de manera homogénea bajo la etiqueta de la condición de “inmigrantes”, aun reconociéndose que un sector de esta población nunca ha realizado el acto de emigrar ni de ser inmigrante, ya que han nacido en la sociedad de acogida.

Sin embargo, a menudo faltan las categorías para nombrarles: adolescentes inmigrantes; juventud inmigrante; adolescentes y jóvenes inmigrantes de la llamada segunda generación o generación 1.5; hijos de inmigrantes, etcétera. Todas estas categorías tratan de dar contenido al momento en que sus padres decidieron emigrar o al momento de la llegada de estos chicos o chicas en el caso de los hijos que han sido reagrupados por sus padres. Ya en un apartado anterior hemos señalado como varios autores defienden que estas denominaciones categoriales se utilizan más como una estrategia metodológica para analizar sociológicamente a un estrato de la población y que ello no implica que dichas denominaciones sean utilizadas para acentuar o potenciar estereotipos que conlleven situaciones de discriminación de esta población.

Por nuestra parte, reconocemos que es cierto que existen diversas dificultades metodológicas que posibiliten poder categorizar y analizar las múltiples realidades que afectan a los hijos de familias inmigrantes y que por tanto, puedan favorecer que muchas políticas de integración que se impulsan en los Estados presten especial atención a las problemáticas que tiene este sector de la población. Tampoco, negamos el hecho de que de alguna manera todos estos chicos y chicas han pasado por la experiencia inmigratoria, ya sea porque la han vivido ellos mismos o porque sus padres o su entorno familiar inmediato la haya experimentado. Más concretamente, sus vidas se hallan, en cierta medida, afectadas por esa experiencia, así por ejemplo, su educación y socialización no ocurre en un solo mundo por así decirlo, sino en varios. La mayoría de estos chicos y chicas va mezclando valores, identidades, formas de ser, etc. tanto de los patrones culturales de sus padres como de la sociedad en la que viven.

La cuestión radica en reconocer que estos jóvenes pasan en alguna etapa de su vida por el tránsito de la condición de inmigrante o migrante (en el caso de los adolescentes y jóvenes reagrupados). García, I. (2008), afirma que es relevante destacar que este tránsito, además de ser un tránsito espacio-temporal (allá-

sociedad de origen y el acá – sociedad de llegada), es también un tránsito social, pues se produce entre dos sociedades en la que cada una tiene su propia historia, estructura social, un determinado nivel de desarrollo socioeconómico y una cultura. Además, este autor sostiene que:

“Como todos los inmigrantes, los jóvenes procedentes de otros países tienen un proyecto migratorio, unas ideas sobre por qué vinieron a Europa. Incluso quienes lo hicieron con sus padres o reagrupados sin haber tomado ellos mismos la decisión, tarde o temprano se sitúan subjetivamente ante esa situación y hacen sus propios planes al respecto” (Ibíd., p. 161).

Desde una *perspectiva integradora*, no se trata sólo de reconocer que de alguna manera estos jóvenes han experimentado la condición de inmigrante de sus padres, sino que la comprensión de sus procesos de integración en las sociedades en que viven ha de enfatizar que estos niños, adolescentes y jóvenes son hombres y mujeres cuyas realidades se han de analizar a partir de su participación en la igualdad de oportunidades y derechos que los miembros de la sociedad mayoritaria y que todos y todas tienen la oportunidad de vivir como los demás. Esto suena muy bien al oído pero muchas veces se choca contra el muro de la marginación y la exclusión.

Esto implica identificar que, a pesar de ser caracterizados como “inmigrantes” y cuya categoría más que en una ventaja les coloca en desventaja ante su inserción en la sociedad de acogida, estos jóvenes tienen las mismas problemáticas y situaciones de marginación que los hijos e hijas de familias autóctonas que pertenecen a una infraclase social, lo que pasa es que en el fondo, el reconocimiento de este hecho pone en juego y en “entredicho” los fundamentos del llamado Estado del Bienestar y esto incomoda a muchos/as. Tal y como afirma el Informe sobre la situación social de los inmigrantes y refugiados en 2007:

“Al igual que otros hijos e hijas de familias autóctonas, son de una enorme diversidad interna que viene dada no sólo por su origen, sino también por muchos otros factores que les influyen: la escolarización previa, el conocimiento de las lenguas oficiales, la situación económica, el riesgo de marginación, etcétera, pensarlos a todos como una única realidad es una gran equivocación. Algunos menores inmigrantes padecen problemas similares a niños y niñas españoles, tales como situaciones de pobreza, de precariedad o de exclusión social, que hacen difícil que las familias puedan garantizarles un adecuado entorno para su desarrollo personal. Una parte

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

de estos menores, como ocurre con parte de los españoles, viven en hogares donde todos los adultos trabajan y tienen dificultades para conciliar la vida familiar con la laboral y los hijos se encuentran solos al salir del colegio. En ocasiones las familias de origen inmigrante atraviesan situaciones de precariedad que dificulta la crianza de sus hijos” (Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, 2007, p. 96).

Esta larga cita nos conduce a la afirmación de que, en realidad, los nuevos ciudadanos y ciudadanas llamados hijos e hijas de familias inmigrantes no vienen a presentar, en cierta medida, nuevos problemas sociales sino que agudizan muchas otras dificultades y contradicciones que esta sociedad tiene para atender a sus menores y jóvenes. Por ello, una manera de enfocar el análisis de los procesos de Integración es la de considerar a los hijos e hijas de familias inmigradas como ciudadanos y ciudadanas sujetos de derechos y deberes al igual que los demás y que también poseen una motivaciones y expectativas para su inserción social, sin que ello, conlleve la negación de que tienen sus propios rasgos que los hacen diferentes.

Hasta el momento, los diversos estudios consultados analizan el estado de Integración de estos jóvenes a partir del estudio de las diversas instancias que actúan como entes socializadores en el tránsito de la niñez-adolescencia a la edad adulta. Estas instancias socializadoras constituyen los factores de apoyo y el capital humano y social con el que se cuenta para la entrada en la vida adulta de estos chicos y chicas. Las principales instancias de socialización identificadas son: la familia, la escuela, grupos de pares, medios de comunicación, ámbito laboral hasta llegar a la constitución de nuevo hogar (edad adulta).

Según Prada, los sectores juveniles, en general, se encuentran inmersos en un proceso de formación sometido a estas múltiples instancias socializadoras, las cuales pueden situarse en un eje continuo, en cierto modo cronológico. Pero, cuando se trata de sectores juveniles inmigrantes estas instancias de socialización son analizadas a partir de una bipolaridad, es decir, tomando como referencia tanto el contexto de origen como el de llegada., y en ese sentido el autor plantea que:

“Al tratarse de sectores juveniles mayoritariamente procedentes de familias inmigradas, el continuo de instancias socializadoras se complejiza, dada la previsible bipolaridad de referencias en cada caso: siempre hay un allí (origen distinto) espacial o culturalmente considerado, además del aquí, en

el que coincidirían con los sectores juveniles autóctonos. La pertenencia al ámbito cultural de origen puede provenir tanto por la identificación con el contexto familiar como por la atribución que se les imputa desde el exterior de tal identidad. Asimismo, puede que hayan asistido o no a la escuela en el país de origen; que hayan experimentado separaciones previas de parientes y amigos; e incluso que hayan tenido experiencia laboral infantil o juvenil, no bien vista desde la mentalidad vigente en España” (2005, p. 187).

En todo caso, enfatiza este autor, el *allí* siempre está más o menos presente tanto en el caso de la primera generación de los padres, que siguen rigiendo en parte la socialización de estos sectores juveniles, como en la imagen que los propios autóctonos proyectan sobre el sector juvenil procedente de la inmigración. En el ámbito de las expectativas, puede hacer su aparición como polo atrayente el *retorno* al lugar de origen como parte de su proyecto migratorio, además de los proyectos presentes en España.

En definitiva, los estudios realizados en torno a los procesos de integración en hijos e hijas de familias inmigrantes han puesto el acento en comprender, desde una perspectiva de integración ciudadana, el cómo ocurren estos procesos. Desde esta perspectiva, la cuestión de fondo ha sido la de identificar y analizar el hecho de si estos jóvenes están desarrollando sus proyectos de vida dentro de unos espacios sociales que les ofrecen oportunidades y posibilidades de desarrollo sin caer en la exclusión social o al menos tratando de evitar de que por motivos de “origen” étnico y cultural, o bien, por englobárseles bajo el término-etiqueta “inmigrante” no sean objeto/sujeto de exclusión.

Por nuestra parte, nos aproximaremos al estudio de esta realidad a partir del desarrollo de un modelo que nos ayude a diagnosticar en clave intercultural el cómo está ocurriendo el proceso de integración en hijos e hijas de familias dominicanas que una vez emprendieron el proceso migratorio. Esto es lo que a continuación exponemos en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

Los hijos e hijas de familias inmigradas como objeto de estudio.
Conceptualizaciones y modelos para el análisis de sus procesos de Integración.

Capítulo 4. Desarrollo de un modelo para analizar, en perspectiva intercultural, los procesos de Integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración

Introducción

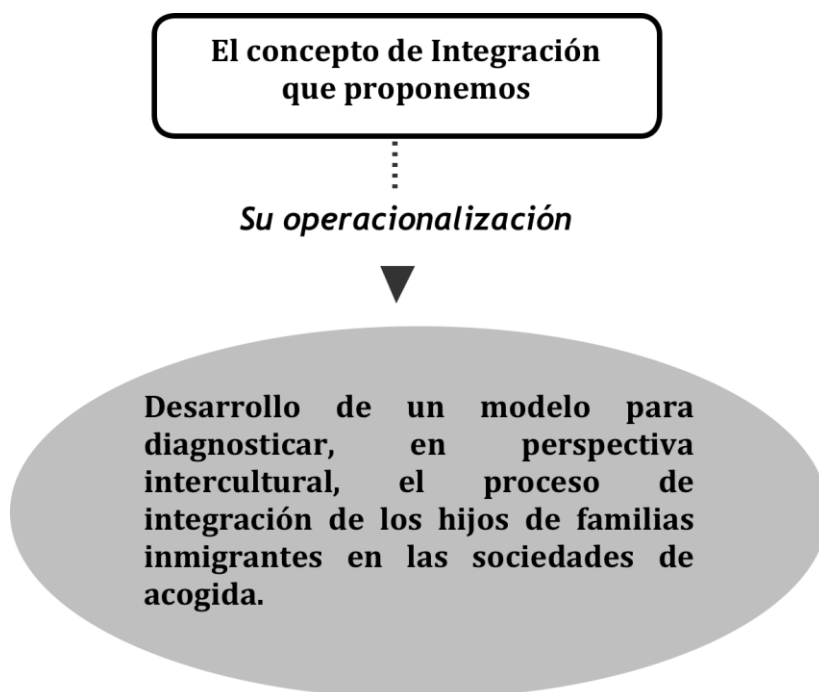
Ya hemos indicado, en el Capítulo 3 de este trabajo, que tanto en la sociedad española como en el contexto europeo se ha estado prestando especial atención al estudio sobre cómo están ocurriendo los procesos de Integración (en sentido general) en los hijos de familias inmigradas. A esta preocupación nos queremos sumar y por ello, con el presente capítulo tenemos por finalidad exponer desde qué enfoque entendemos que debe concebirse la “Integración”, los elementos que componen este constructo y las dimensiones a las que prestaremos atención para comprender y analizar el desarrollo de los procesos de Integración en los hijos e hijas de familias inmigrantes.

Para alcanzar este fin, nos situamos desde una forma de entender la Integración como un proceso, el cual, no se produce de la noche a la mañana, sino que es largo, difícil y avanza a través de generaciones (Kymlicka, 2003). Por ello, nos centramos en los procesos de integración de los hijos e hijas reagrupados por familias inmigradas.

En este sentido, a partir del análisis de las dimensiones de la integración, en este capítulo se propone un modelo de análisis que nos lleve a diagnosticar, en perspectiva intercultural, qué está pasando con la Integración de estos jóvenes que llamamos “hijos de inmigrantes”, hacia dónde se dirige la Integración deseada que queremos alcanzar. Por tales motivos, además de tener en cuenta el estudio de la Integración educativa de estos jóvenes, es menester estudiar de qué forma construyen sus procesos identitarios, cuáles son sus expectativas más allá de su etapa de estudiante, cuál es su inserción social, cómo han vivido su trayectoria migratoria, qué conocimientos poseen de su propia cultura de origen y la de acogida.

El esquema general del capítulo se puede apreciar en la siguiente figura:

Figura 4.1: Esquema general del Capítulo 4.



4.1 El concepto de Integración que proponemos

Antes de entrar en detalle sobre el modelo que proponemos para analizar el cómo está ocurriendo la Integración de los hijos de familias inmigradas, queremos exponer qué entendemos por Integración⁷⁸ y qué notas y dimensiones estructuran el concepto de *integración* que proponemos. Así pues, apoyándonos en autores como Torres (2002) y Martínez (2006) entendemos que hablar de la “Integración” referida a las personas inmigradas, se trata de:

Un proceso gradual, dinámico y bidireccional en el que todos nos esforzamos para crear espacios de convivencia en los que formemos parte sin

78 La definición de integración que proponemos ya la presentamos en la conclusión del Capítulo II. En este capítulo la retomamos a fin de explicar qué notas fundamentales y dimensiones estructuran esta noción de integración que ofrecemos, la cual pretendemos hacerla operativa en el diseño y desarrollo de un modelo para diagnosticar el cómo ocurre la Integración de los hijos de familias inmigrantes en las sociedades de acogida.

exclusiones ni marginación y que supone que la población inmigrante adquiere la condición de miembro de la sociedad de acogida y ejerce efectivamente esta condición a partir de su participación activa en la vida social, económica y cultural dentro de la sociedad receptora.

Las notas fundamentales de la definición de Integración que proponemos:

La definición que hemos propuesto conlleva tomar en consideración las siguientes notas fundamentales:

1. *La Integración como proceso.* Este aspecto nos lleva a comprender la integración desde dos vías: una primera vía es entender que la integración es un proceso que implica diferentes fases, con ámbitos y dimensiones, con prácticas y políticas, por consiguiente no es tan sólo un estado de un momento como algo que ocurre y ya pasó. La segunda vía, es la de considerar que la integración abarca muchos ámbitos de la vida de una persona o grupo y por tanto, es un proceso que se va logrando en el transcurso de mucho tiempo y esto le otorga su carácter procesual y gradual y no de estado (Martínez, ob. cit.).
2. *La integración es un proceso dinámico y bidireccional.* Es dinámico en el sentido de que en él interactúan personas con el medio que les rodea y este medio está cargado de significado en las interacciones que se dan con el otro/a. Su carácter bidireccional, es lo que se ha acentuado en cada definición de Integración que hemos encontrado. Ello consiste en superar la dificultad de la unilateralidad, relacionada con el hecho de que, en la práctica, son los que llegan los que tienen que integrarse y los que están no sienten la necesidad de dar un paso hacia el otro para que la integración de manera práctica se dé en doble dirección. De aquí, que entendamos que la responsabilidad de la integración recae tanto en el sujeto migrante, como en los ciudadanos nacionales y en la sociedad en su conjunto. Es un proceso de ida y vuelta, de doble dirección. Desde esta perspectiva, la aceptación es tanto el resultado del esfuerzo de adaptación que realiza la persona inmigrante, como del que lleva a cabo la sociedad para acogerla en su interior (Álvarez De los Mozos, 2007).
3. En el proceso de Integración todos nos esforzamos para crear espacios de convivencia en los que formemos parte sin exclusiones ni marginación y que supone que la población inmigrante adquiere la condición de miembro de la sociedad de acogida y ejerce efectivamente esta condición a partir *de su*

participación activa en la vida social, económica y cultural dentro de la sociedad receptora. En esta nota planteamos dos cuestiones:

- a. *Una persona o colectivo estará más integrado en la sociedad que le acoge en la medida en que se van dando pasos que posibilitan una mejor interacción entre los moradores de un espacio social y se van recreando espacios de convivencia en los que se da el acceso en igualdad de condiciones a las estructuras sociales ya existentes en la sociedad de acogida y en los que ambos colectivos se reconocen mutuamente a partir del intercambio de bienes culturales. En estos espacios la actitud hacia la diversidad es la de asumirla como riqueza. Las personas inmigradas participan como actores de un proyecto social común sintiéndose cada uno reconocido y valorado como miembro del mismo.*

- b. *Este reconocimiento se concretiza a partir de que la la participación activa de las personas venidas de la inmigración en la vida social de la sociedad receptora no se vea limitada o restringida por razones de su procedencia cultural.* Es decir, en este sentido, al hablar de exclusión y marginación no sólo nos estamos refiriendo a la falta de acceso a bienes y servicios para satisfacer las necesidades básicas y que sí consideramos que es importante tomarlos en cuenta, sino que también se trata de acceso a los derechos básicos, de la justicia y todos los derechos de la ciudadanía (Martínez Veiga, 1997). En última instancia, según esta nota de nuestra definición de integración, se trata de superar las formas de exclusión y marginación que puedan manifestarse en ámbitos o niveles como: el económico, social, político y cultural, ya que en acuerdo con lo que afirma Palou (2010, p. 84):

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

Siguiendo la idea de esta autora, dar este paso de entender la Integración como un espacio de convivencia en el que todos nos sentimos reconocidos y podemos participar activamente en la vida de la sociedad de acogida es fundamental para poder desarrollar un buen proceso de integración dinámico y bidireccional en el que la persona, sin lugar a equivocaciones, se siente pertenecer a una comunidad como ciudadano de la misma.

Así pues, entender desde esta perspectiva la Integración del “otro” -llamado inmigrante/extranjero- (Ortega, 2004) conlleva preguntarse por su condición de ciudadanía y desde un enfoque intercultural (enfoque desde el que nos situamos) supone hacerlo sobre la *“gestión de la diversidad en sociedades multiculturales desde un reconocimiento, al tiempo, de los derechos y responsabilidades de todas las personas que las componen, así como de su participación democrática en la construcción de un proyecto social y político común”* (Bartolomé, 2004b, p.72).

Así pues, la *Integración en una comunidad* según nuestro punto de vista se fundamenta en sentido general en dos principios: uno es el no sentirse marginado ni excluido por razones de origen de procedencia cultural, sino más bien sentirse reconocido y reconocerse como persona y sujeto activo de la comunidad. El segundo es el de la igualdad de oportunidades para todos sus miembros que les permitan participar activamente en todas las dimensiones de la vida de la comunidad.

La idea clave de la integración es desde esta perspectiva, la de integrarse o sentirse parte integrante de la sociedad, pero, ¿cómo llegar a sentirse parte integrante de la sociedad? ¿Cómo estructurar el concepto de integración que proponemos a partir de dimensiones y variables operativas para saber si una persona o grupo se siente integrado en una comunidad? Trataremos de responder a estas cuestiones en el siguiente apartado.

4.2 Componentes que estructuran el concepto de Integración

A partir de tener en cuenta las consideraciones que hemos señalado en el apartado anterior y luego de hacer una revisión de las dimensiones que a juicio de diversos autores componen el concepto de integración, partimos de asumir la propuesta de estructuración del concepto de integración que proponen autores como Heckmann & Shnapper (2003) y Martínez (2006), por considerar que se ajusta en gran medida a la idea que sobre la *Integración* hemos expuesto. Desde la

perspectiva de este autor, estructurar y operativizar el concepto de Integración implica atender a cuatro dimensiones: estructural, cognitivo-cultural, social e identidad⁷⁹.

Tabla 4.1: Dimensiones y componentes que estructuran el concepto de Integración según Martínez (2006)

Dimensiones	Componentes
Estructural	<ul style="list-style-type: none"> • Situación legal (ciudadanía, residencia) • Estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación. • Posición en el mercado laboral • Fuentes de recursos económicos • Acceso a la vivienda • Acceso a los sistemas de bienestar
Cognitivo-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del idioma y de la cultura del país de inmigración • Los valores políticos • Los valores culturales (familiares, roles de género) • Las creencias religiosas y estilos de vida
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión e identidad de las relaciones familiares. • El contacto con los miembros de la misma comunidad. • Los contactos con el vecindario. • Las relaciones de amistad y noviazgo. • Pertenencia o vinculación a asociaciones voluntarias (Ongs, clubes, parroquias, etc.).
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción subjetiva de pertenencia nacional o étnica. • Las actitudes de los inmigrantes hacia la sociedad de acogida y de ésta hacia aquéllos. • La clase y grado de identificación con la misma. • La orientación de la sociedad de acogida hacia las relaciones interculturales.

Fuente: Martínez (2006, p. 88)

A continuación detallamos qué entiende el autor por cada una de estas dimensiones:

- *La dimensión estructural (o aspectos normativos de la integración):* se refiere a la participación del individuo en las instituciones avanzadas de nuestro tiempo según el principio de igualdad de oportunidades. Las variables de esta dimensión son la situación legal (ciudadanía y residencia), el estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación, la posición en el mercado laboral, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y a los sistemas del bienestar.

79 Otros autores que estructuran el concepto de Integración a partir de estas cuatro dimensiones son: Heckmann (1999); Aparicio & Tornos (2006).

- *Dimensión cognitivo-cultural:* proceso que engloba el aprendizaje de habilidades cognitivas y el manejo de la cultura del país de destino. Las variables de este grupo son el conocimiento del idioma y de la cultura del país, los valores políticos, los valores culturales, las creencias religiosas y los estilos de vida.
- *Dimensión social:* se refiere a las relaciones sociales del individuo y al desarrollo de las mismas dentro o fuera de su comunidad étnica y la facilitación de cauces de participación en la sociedad receptora. Las variables de esta dimensión son la extensión e identidad de las relaciones familiares, el contacto con los miembros de la propia comunidad, los contactos con el vecindario, las relaciones de amistad, noviazgo y vinculación a asociaciones voluntarias (ONGs, clubes, etc.)
- *Dimensión de identidad:* se incluyen los aspectos subjetivos de pertenencia e identificación personal con la comunidad étnica o nacional. Las variables de este grupo son la percepción subjetiva de pertenencia (nacional o étnica), las actitudes de los inmigrantes hacia la sociedad de acogida y de ésta hacia ellos, la clase y grado de identificación con la misma y la orientación de la sociedad de acogida hacia las relaciones interculturales.

Martínez (2006) añade, además, que estas cuatro dimensiones se resumen en dos: la socioeconómica y el antropológico-cultural. La primera, que estaría ligada a las dimensiones estructural y social, implica que la incorporación del inmigrante al nuevo contexto social se haga en condiciones tales que le permitan llevar una vida digna (esto es, no suponga un factor de pobreza o exclusión social). Y la segunda, vinculada a las dimensiones cognitivo-cultural e identitaria, concluye el autor.

Por nuestra parte, *desde la definición de Integración que nos situamos y siguiendo estas cuatro dimensiones, vemos que las notas fundamentales de nuestra definición se encuentran incluidas en este modelo.* Así, por ejemplo, cuando hablamos de formar parte de espacios de convivencia sin exclusión ni marginación entramos en la dimensión estructural en cuanto al acceso en igualdad de condiciones, derechos, deberes y oportunidades de los bienes y servicios que ofrece el estado del bienestar, así como al reconocimiento jurídico de una ciudadanía como estatus (derecho a residir en un lugar legalmente) (Bartolomé, 2002).

Desde la concepción de que todos nos sentimos reconocidos y miembro de la sociedad que nos acoge, así como participantes activos en la vida social, política y cultural de la sociedad de acogida, nos situamos desde la perspectiva de las dimensiones social, cognitivo-cultural e identitaria. En la medida en que se crean los medios para la participación en la sociedad receptora (social), nos interesamos todos (autóctonos e inmigrados) por intercambiar nuestros bienes culturales a partir del conocimiento mutuo (cognitivo-cultural). Al mismo tiempo, se desarrolla un sentimiento de pertenencia por parte de las personas procedentes de la inmigración que facilita el establecimiento de vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad (Bartolomé & Cabrera, coord., 2007), a la vez que se cuenta con una actitud positiva por parte de la sociedad de acogida hacia la personas que se van incorporando a la misma y de ésta hacia la misma, llegando a formar un “nosotros”, superando la separación del nosotros/ellos (identidad). Todo este planteamiento hace que el camino hacia la Integración sea más llevadero, al menos éste es nuestro ideal.

Considerando la relación que tiene el modelo anteriormente definido con nuestra definición de Integración, pasaremos a continuación a elaborar la propuesta de un modelo *para diagnosticar, en perspectiva intercultural, los procesos de integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración en las sociedades de acogida a partir de una adaptación del modelo de Martínez (2006).*

4.2.1 Diseño de un modelo para diagnosticar los procesos de integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración

Basándonos en los diversos análisis de modelos utilizados para diagnosticar los procesos de integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración (véase el cuadro 3.2 del capítulo 3 del presente estudio) para nuestro estudio hemos delimitado las dimensiones y componentes de la Integración que a nuestro entender consideramos prioritarias para analizar el proceso de integración en hijos e hijas que han sido reagrupados por familias inmigrantes. Para la selección de las dimensiones tomamos como punto principal de referencia el modelo de Martínez (2006), aunque añadiremos tres nuevas dimensiones: *a. El contexto familiar de los jóvenes; b. El elemento psicosocial de la inmigración en el proceso de*

integración de los adolescentes y jóvenes; c. Las perspectivas de vida en el proceso de integración.

Es así, como al modelo que hemos elegido como punto de partida, queremos realizarle una adaptación a nuestra realidad tomando en consideración que nuestro trabajo se centra en la población adolescente/joven que procede de la inmigración y ello supone profundizar en variables que en el modelo del autor que seguimos no están contempladas. Para incluir estas variables nos basaremos en la propuesta Aparicio & Tornos (2006), aunque también tomaremos algunas de las variables que Martínez (2006) señala en la dimensión cognitivo-cultural de la integración por considerarlas clave para el conocimiento de la cultura de destino, sobre todo, en los hijos de inmigrantes que son reagrupados.

En la siguiente tabla, exponemos las dimensiones y componentes del modelo que proponemos. Posteriormente pasaremos a definir brevemente qué entendemos por cada una de las dimensiones de la Integración, qué queremos analizar en cada una de ellas y qué variables las componen.

Tabla 4.2: Contenido del modelo para el estudio de la Integración en adolescentes y jóvenes procedentes de la inmigración.

Dimensiones de la integración	Componentes de la integración
Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Situación familiar: composición, características económicas y nivel educativo de los padres. - Trayectoria de migración de la familia.
Psicosocial de la inmigración en el proceso de integración de los adolescentes de origen dominicano.	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntariedad o involuntariedad de la inmigración por parte de los adolescentes y jóvenes. - La vivencia por parte de los jóvenes de la separación y la reunificación familiar. - La experiencia de la adaptación al nuevo contexto: reconstrucción o desconstrucción del mundo imaginado.
Estructural (trayectoria educativa) Social	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia de los adolescentes en su integración escolar. - La integración en el barrio como medio de integración social próximo: redes sociales y participación en el espacio público. - Actitud para la convivencia intercultural: apertura hacia la diversidad cultural.
Cognitivo-cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y aceptación o rechazo de la cultura de acogida: costumbres, lengua, valores. - Gustos y preferencias culturales. - Conocimiento de los elementos de la cultura de origen propia y de los padres. - Contacto que mantienen con la cultura de origen.
Identitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del sentimiento de pertenencia hacia una o más comunidades políticas.
Perspectivas de vida en la integración	<ul style="list-style-type: none"> - Aspiraciones y expectativas de vida. - Proyecto migratorio futuro. - Lecciones aprendidas en el proceso de integración.

Fuente: elaboración propia a partir de los autores consultados.

A continuación exponemos qué entendemos por cada una de estas dimensiones:

- a. *Contexto familiar*: nos interesa conocer la situación familiar de los adolescentes y jóvenes de origen dominicano indagando sobre su composición, características económicas, nivel educativo de los padres y la trayectoria de la inmigración vivida por la familia.
- b. *Dimensión Psicosocial de la inmigración en el proceso de integración de los adolescentes de origen dominicano*. Esta dimensión es muy tenida en cuenta para los estudios de la integración en los inmigrantes; para los hijos de la inmigración, es un tema que también adquiere relevancia puesto que nos situamos en comprender la situación de estos jóvenes durante el proceso migratorio y más allá de éste, es decir, indagando sobre sus vivencias en cuanto a la inmigración y su proceso de adaptación a la sociedad de acogida. Con esto podemos conocer en qué medida les ha afectado en sus vidas el proceso migratorio, si se sienten bien y cómodos con la decisión de la migración por parte de sus padres para con ellos, a sabiendas de que las familias emigran para mejorar su vida. Como señalan Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (2003, p. 120):

“Para muchos, la inmigración se traduce en oportunidades y desarrollo personal. Sin embargo, toda experiencia migratoria supone un coste. La inmigración es un proceso transformador con profundas consecuencias para la familia. Los niños inmigrantes experimentan un particular conjunto de cambios que tiene efectos imperecederos en su desarrollo. A pesar de ello, pocas investigaciones sistemáticas se han centrado en las experiencias psicológicas de los niños inmigrantes. ¿Qué sabemos, en realidad, sobre lo que suponga ser niño en un nuevo país?”

De aquí, que nos interese indagar sobre la dimensión psicológica de la inmigración en el proceso de integración de los hijos de la inmigración dominicana. Se trata de explorar un poco sobre cómo asimilan los hijos de dominicanos las complejas experiencias de la inmigración en cuanto a su vivencia migratoria, separación y reunificación familiar y la adaptación al nuevo contexto.

Dimensión estructural: en esta dimensión de la integración los autores coinciden en señalar que la misma ha de tener en cuenta aspectos relacionados con la integración de los inmigrantes en las estructuras de la sociedad receptora:

Educación, cualificación, acceso al sistema laboral, status jurídico, acceso a la vivienda, salud, etc.

Como nuestra investigación se centra en adolescentes que han sido reagrupados por familias inmigradas, nos centraremos en análisis de *la trayectoria educativa que están siguiendo y experimentando estos adolescentes en las condiciones estructurales de la sociedad de acogida*.

La trayectoria educativa: La escolarización resulta una dimensión importante y clarificadora por varios motivos: *primero*, porque nuestro grupo objeto de estudio se sitúa en edades en que la realización de estudios se torna de carácter obligatorio para un segmento y para otro segmento (a partir de los 16 años) el seguir o no los estudios determina mucho las posibilidades de mejorar la calidad de vida en la sociedad de acogida. *Segundo*, por que fuera del grupo étnico y de la familia, el primer ámbito o espacio de socialización para los hijos de inmigrantes dentro de la sociedad de acogida es la escuela, convirtiéndose en uno de los principales agentes de integración personal, social y cultural, ya que como señalan Almarcha & Cristóbal (2004:158): *“Uno de los agentes fundamentales en el proceso de integración es y sigue siendo la escuela que se presenta como agente relevante en la socialización de creencias, actitudes y valores dentro del proceso educativo de los niños y adolescentes en la sociedad”*. *Tercero*, la experiencia educativa de estos chicos y chicas les resulta crucial porque en ella cobran expresión las dificultades a las que tienen que hacer frente durante el proceso de inserción social y educativa.

Además, la Escuela es un lugar para crear espacios de convivencia en los que la persona puede experimentar sentimientos de rechazo o de aceptación y estas primeras experiencias son claves, en el caso de hijos de inmigrantes, para situarse de manera activa o pasiva con relación al entramado del sistema social de la sociedad de acogida. *Cuarto*, porque en esta experiencia educativa se define el aprovechamiento de las oportunidades educativas y en el futuro, laborales, a las que se asoman como “hijos de inmigrantes”. Por estos cuatro motivos la trayectoria educativa seguida por estos jóvenes es un factor determinante en su proceso de integración. Aquí nos interesa indagar sobre las siguientes variables:

- Las vivencias experimentadas en el proceso escolar.
- Percepciones de Dificultades y logros alcanzados en el proceso de escolarización en la sociedad de acogida.
- Relaciones con el profesorado.

- Relaciones con el grupo de pares.
- Participación de las familias en la Escuela.
- Desde el punto de vista de los jóvenes, las expectativas educativas que tienen sus padres para con ellos.
- Percepciones del profesorado respecto al proceso de integración de los hijos de familias inmigrantes en el centro educativo.

Dimensión social: Esta dimensión implica las vivencias de los jóvenes en el barrio como medio de integración social próximo; las relaciones sociales del individuo, el desarrollo de las mismas dentro y fuera de su propia comunidad étnica (lo que llamaremos redes sociales); la participación en el espacio público a través de los cauces de participación de los que dispone la sociedad receptora; así como las actitudes de las personas para una mayor o menor apertura hacia la convivencia intercultural en sociedades que se definen como multiculturales. A continuación detallamos qué aspectos analizaremos en cada uno de estos factores.

- *El barrio como medio social próximo de integración:* Pretendemos analizar las vivencias que tienen los hijos de inmigrantes dominicanos dentro su barrio y más allá de éste, indagando sobre elementos como:
 - *Las redes sociales que construyen:* Tipos de recursos relacionales con que cuentan los adolescentes/jóvenes de familias inmigrantes para su entrada en la vida adulta en la sociedad de acogida a partir de la identificación las redes de amistad que construyen. Se trata de obtener información sobre si estas redes de amistades son abiertas en cuanto al origen de procedencia de sus amigos, así como a los espacios donde se han cultivado estos lazos de amistad o si más bien, estas redes de amistad se han creado a partir del contacto con grupos juveniles marginales (por ejemplo, alguna banda u otro grupo de esta naturaleza).
 - *Participación en el espacio público:* este aspecto constituye la confirmación definitiva del proceso integrador (Bartolomé, coord., 2008), de aquí que en nuestra definición de Integración sostenemos que la condición de miembro de la sociedad de acogida se adquiere dando un paso más allá de la adquisición de un "status jurídico-legal" y este paso es el de la participación activa en la vida social de la sociedad mayoritaria.

En este sentido, integrar a los ciudadanos en una sociedad y más aún, si queremos potenciar la plena integración social de los hijos de familias inmigradas más allá del ámbito escolar, *tenemos que partir de una comprensión de la participación como aquella competencia que proporciona a las personas la capacidad de contribuir activamente e influenciar en el proceso de desarrollo social de su comunidad (Bartolomé & Cabrera, (coord., 2007).*

Situándonos desde este enfoque, pretendemos en este factor de la integración, indagar sobre las siguientes cuestiones:

- 1) Vinculación o pertenencia de los jóvenes en el tejido asociativo del barrio o de la sociedad de acogida en general (Organizaciones de voluntariado, políticas, religiosas, culturales, deportivas, Ongs etc.).
- 2) Razones que poseen para su participación activa o su no participación en el tejido asociativo de la comunidad.

Actitud/es para la convivencia intercultural: nuestra definición de Integración parte del hecho de construir “espacios de convivencia” en el que todos formemos parte sin exclusión ni marginación, ello implica crear un medio histórico común, es decir, un contexto de convivencia en el cual los individuos, gracias a entender cómo perciben las cosas sus interlocutores, pueden responsabilizarse de sus tratos y relaciones con ellos y tejer en medio de ellos su propia historia y la historia común. Esto es lo que implica sentirse reconocido a partir de crear una cultura compartida. En este sentido, Aparicio & Tornos (2006, p. 139) sostienen que la *“interculturalidad es una forma de cultura⁸⁰ y la multiculturalidad sin interculturalidad es un obstáculo para la convivencia razonable. De modo que para esta última habría dos posibilidades: o bien asimilación de parte de los llegados a un entorno cultural desde otro entorno cultural distinto, o bien interculturalidad, es decir, capacitación de la sociedad toda, recién llegados y autóctonos, para convivir y entenderse con aquellos con los que van a tener que relacionarse “transculturalmente” por razón de sus posiciones y roles sociales”.*

80 Entendemos por cultura, en el mismo sentido que lo entienden estos autores, es decir conforme al uso de la antropología, *“el conjunto de conocimientos, creencias, técnicas, valoraciones y normas que operan en el funcionamiento de una sociedad – o de un enclave social. No por tanto lo que puede llamarse la cultura vendible plasmada en espectáculos, publicaciones u otras producciones artísticas, todo lo cual depende de lo anterior y es secundario respecto a ello” (ob. cit. 139).*

De aquí que en este ámbito de la integración social nos interesa conocer:

- La apertura que tienen los hijos de familias inmigrantes hacia la diversidad cultural en sus contextos sociales más próximos (el barrio, la escuela).
- Valoración que poseen sobre la diferencia cultural como oportunidad o amenaza.

Dimensión cognitivo-cultural: para Martínez (2006, p. 89), esta dimensión hace referencia al proceso que engloba el aprendizaje de habilidades cognitivas y el manejo de la cultura (con especial referencia al idioma) del país de destino.

Se trata de un proceso interactivo en el cual se producen cambios tanto en los grupos de inmigrantes como en la sociedad de destino aunque, dada la asimetría de poder existente entre ambos grupos, la importancia que tales cambios revisten es mucho mayor entre los inmigrantes. Desde esta dimensión analizaremos variables como:

- Posicionamiento de los hijos de familias inmigrantes ante el aprendizaje y uso de la lengua del país de acogida (en nuestro caso el aprendizaje de la lengua catalana).
- Conocimiento que poseen respecto a aspectos relacionados con la cultura del país de acogida (catalana): fiestas, costumbres, religión y apreciación de valores culturales como (familiares, roles de género, creencias).
- Conocimiento que poseen respecto a aspectos relacionados con la cultura del país de origen de sus padres (identidad, creencias religiosas, valores, hechos históricos).
- Gustos y preferencias culturales tanto del país de destino como de origen (preferencias musicales, culinarias).
- Contacto que mantienen con el lugar de origen de los padres: Indagar sobre cómo viven los hijos de inmigrantes su vinculación con el lugar y cultura de origen de sus progenitores es relevante, ya que a partir de lo que les han transmitido sus familiares se puede cargar con el rechazo, idealización o deformación de aquella realidad cultural, sobre todo en chicos y chicas que han

llegado a la sociedad de acogida durante la infancia o al inicio de su adolescencia como es el caso de los hijos de familias dominicanas.

Dimensión Identitaria: como ya hemos indicado en este capítulo, analizaremos la dimensión identitaria a partir del componente de la Identidad Cívica: *El sentimiento de pertenencia hacia una comunidad política*. Las personas van construyendo su “identidad cívica” al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad (Bartolomé & Cabrera, coord., 2007). Sentirse perteneciendo a una comunidad cívica, ya sea mundial, nacional, transnacional, local (país, ciudad, barrio, pueblo, etc.) significa reconocerse miembro de esa comunidad. En este componente se analizará la variable:

- Identificación de la(s) comunidad(es) política(s) hacia la que se sienten más arraigados los hijos e hijas de familias inmigrantes.

Perspectivas de vida. No queremos cerrar el modelo que proponemos sin considerar otras dimensiones de la integración que nos pueden aportar información relevante respecto al proceso de integración y su futuro en los hijos de familias dominicanas, para ello atenderemos a indagar aspectos como:

- a. *Expectativas y aspiraciones de futuro en el ámbito educativo y laboral de los hijos de familias inmigradas.* Las expectativas y las aspiraciones son variables a considerar en el análisis de los procesos de integración referentes a personas inmigradas o a sus descendientes en cuanto que aportan elementos claves respecto al nivel de logro que esperan alcanzar en la sociedad de acogida y por ello, considerar si se puede llegar a sentirse “bien integrado” o si realmente se sienten que existen posibilidades para ello. Es decir, como afirma Portes, 2009: *“las aspiraciones son los sueños. Las expectativas son las realidades”*.

A partir de aquí, nos interesa centrarnos en las Expectativas y Aspiraciones que los hijos de familias inmigradas poseen respecto a sus posibilidades de Integración social en cuanto al grado educacional más alto al que pueden o aspiran llegar, así como sus expectativas y aspiraciones para su entrada en el mercado de trabajo. Ambos factores nos puede indicar cómo está ocurriendo parte de su integración en lo que hemos denominado la “dimensión estructural” de la Integración, ya que tanto la Educación como el Trabajo son sectores de la estructura social considerados clave para situar el nivel de integración en la sociedad. En esta variable se estudiarán aspectos como:

- Las expectativas y aspiraciones educacionales que tienen los hijos de familias inmigradas indagando sobre qué nivel de educación aspiran alcanzar y qué nivel educativo es el que realmente pueden llegar a lograr según sus opiniones.
- b. *Proyecto migratorio de futuro.* Es interesante estudiar este componente dentro del proceso de integración, porque estos proyectos migratorios pueden aportar información relevante en relación a la clase de integración que los inmigrantes quieren conseguir y que, interesándoles a ellos, va también a movilizarles (Aparicio & Tornos, 2001). En el caso de los hijos de familias procedentes de la inmigración, es un factor clave en la medida en que nos puede situar si estos adolescentes y jóvenes están participando del mismo “sueño del retorno” que le expresan sus padres o si por el contrario se plantean un arraigo definitivo en la sociedad de acogida.
- c. *Lecciones aprendidas en el proceso de integración:* En este aspecto es interesante identificar las experiencias que para los hijos e hijas de dominicanos han sido relevantes en su proceso de integración y qué le sirven de recomendación para que otros jóvenes sigan por el camino que posibilita una integración exitosa. Desde esta perspectiva, a partir de sus experiencias y, a modo de reflexión, indagaremos sobre qué entienden ellos por “integración” a fin de descubrir los elementos que a sus modos de entender configuran lo que es el proceso de integración en la sociedad de acogida. Concretamente analizaremos:
- Las concepciones de los jóvenes entorno al concepto de “integración”.
 - Percepciones de estos chicos y chicas respecto a los elementos que consideran importantes para que una persona esté “bien integrada” en la sociedad de acogida.

A modo de conclusión

En este capítulo hemos expuesto nuestra visión sobre qué integración sería deseable que se produjera para “una buena entrada en la sociedad de acogida” de los hijos de familias inmigradas. Además, hemos presentado el modelo que nos servirá para hacer operativo el concepto de integración del cual partimos.

Con este modelo lo que pretendemos es introducir y aportar elementos que nos ayuden a describir y profundizar en la comprensión de los procesos de integración que siguen en las sociedades receptoras de inmigración la llamada *segunda generación o los hijos procedentes de la inmigración*. Por ello, con el desarrollo del mismo queremos dar respuesta a preguntas tales como: ¿De qué forma se puede analizar si la Integración de los hijos de familias inmigradas sigue una trayectoria “exitosa” o por el contrario se están dirigiendo hacia la exclusión social? ¿Qué elementos actúan como posibilitadores de esta integración y cuáles son más bien barreras? Estas cuestiones son las que están en la base de los datos que recogemos en esta investigación.

Esta es la visión que en este capítulo hemos intentado ofrecer a partir del planteamiento de otro modelo de análisis de los procesos de Integración en hijos de inmigrantes. El mismo adopta una estructura holística que nos lleva a diagnosticar la Integración a partir de la presencia o no de sus componentes en el segmento adolescente y joven de la inmigración. Creemos que las dimensiones, variables e indicadores que componen el citado modelo, nos pueden ayudar a descubrir *qué está pasando* con la Integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes en las llamadas sociedades de acogida a fin de aportar a la construcción de una sociedad más cohesionada y donde la creación de espacios para la convivencia intercultural sea un sueño que se va alcanzando juntos.

Capítulo 4

Desarrollo de un modelo para analizar los procesos de Integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración.

Capítulo 5. Metodología y diseño de la Investigación

“Podemos resumir todas las características de la investigación cualitativa y señalar que el término cualitativa implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada” (Sherman y Webb, 1988, p. 7).

“La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Dorio, I. et. al, 2009, p. 284).

Introducción

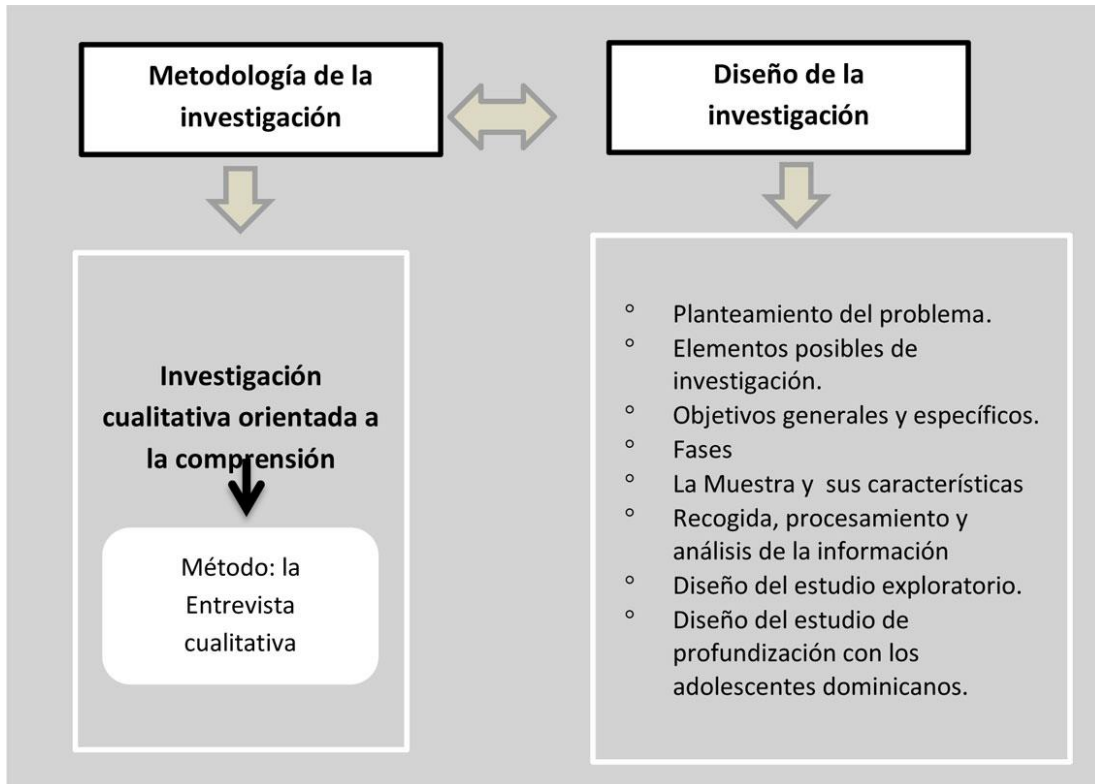
En este capítulo se presenta el diseño general de la investigación y a la vez, se exponen cada uno de los diseños de los dos estudios desarrollados: el estudio exploratorio y el estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano.

De igual manera, se describe el enfoque metodológico desde el cual hemos partido, el cual, se corresponde con el de una *Metodología Cualitativa orientada a la comprensión, utilizando la Entrevista Semiestructurada como método*. Con esta metodología hemos pretendido dar cumplimiento a los objetivos de esta tesis, en la medida en que la misma, por su propia naturaleza y características, nos permite describir, comprender e interpretar en profundidad los procesos de integración en hijos e hijas procedentes de familias de origen dominicano en Barcelona.

Es así, como entendemos que, investigar cualitativamente es una oportunidad en la medida en que nos aporta la posibilidad de comprender la realidad y los significados que las personas otorgan a esa realidad vivida dentro de su propio marco contextual de referencia.

El esquema general del capítulo se puede apreciar en la siguiente figura:

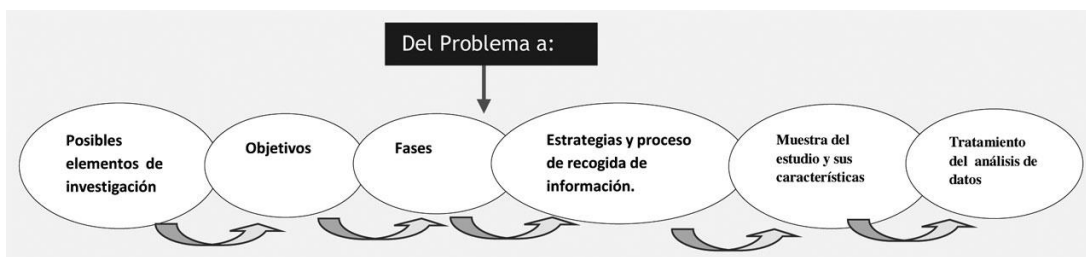
Figura 5.1: Esquema general del Capítulo 5



5.1 Diseño de la Investigación

En este apartado seguiremos la ruta siguiente:

Figura 5.2: Esquema general del apartado sobre el diseño de la investigación.



5.1.1 Planteamiento del Problema

Existe la “sospecha” en el contexto social de la sociedad de acogida (en nuestro caso en Barcelona) y por parte de la comunidad dominicana en Barcelona, de que los hijos e hijas que han sido reagrupados por las familias procedentes de la inmigración dominicana en España no se están “integrando bien” o si lo están haciendo, se encuentran con grandes barreras que les obstaculizan avanzar de la mejor manera posible en este proceso. De aquí, que nuestro interés por la realización del presente estudio es la de *describir y comprender desde una perspectiva amplia y en profundidad el proceso de integración que están siguiendo los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona*. Este interés ha estado motivado a partir del conocimiento de diferentes aspectos que nos hablan de las diferentes problemáticas o dificultades por las que están pasando estos adolescentes y jóvenes que han sido reagrupados por sus familias en su camino hacia el alcance de una integración exitosa en la sociedad de acogida.

Los resultados de algunas investigaciones realizadas en la última década dentro del contexto español (Aparicio & Tornos, 2006; DelPino, 2007; García, 2008), nos ponen en aviso de que la integración de los hijos de dominicanos se está encontrando con situaciones problemáticas que de cara a la vida adulta podrían entorpecer la plena inserción de estos adolescentes y jóvenes en la sociedad de acogida, sobre todo, en aquellos hijos que han sido reagrupados y que por tanto han experimentado el proceso migratorio y todo lo que ello supone. Estas problemáticas están relacionadas con seguir trayectorias educativas en los niveles bajo-medio, el abandono escolar, la creación de redes sociales cerradas, la desestructuración familiar con la que se encuentran en el momento de la reagrupación, etc.

Además de los resultados de estas investigaciones, el o los problema(s) que presentan para su integración este segmento de la inmigración dominicana en Barcelona, está siendo una preocupación dentro de los miembros del tejido asociativo de la comunidad dominicana en Cataluña. Ellos, en encuentros en los que hemos participado, nos han ido describiendo esta situación, la cual hacía falta estudiar para conocer sus causas y encontrar propuestas de mejora a tiempo.

“Cuando nuestros adolescentes llegan aquí se les rompe el mundo que han idealizado para emigrar... habían idealizado el futuro lugar de residencia..., habían idealizado a su propia madre... La realidad les resulta muy distinta.

La familia debe reconstruirse aquí. En muchos casos el padre ha quedado en RD. Desaparecen abuelos, tíos y vecinos..., adultos que habían jugado una función de referencia. Se siente como trasplantados. Es distinto. Hay pocas cosas con las que identificarse plenamente... Les cuesta acostumbrarse a los horarios distintos... Sienten la falta de apoyos familiares... Se sienten presos/no se adaptan al modo de vida: les gusta deambular sin compromiso.”(Aurora. Miembra de Asociación de los Ríos en Cataluña)

“Les cuesta acostumbrarse (refiriéndose a los hijos que reagrupan las familias dominicanas) a los espacios tan cerrados, a las calles con tanto tránsito. Ante el vacío que sienten recurren al ocio inadecuado y la fiesta allí es un elemento de socialización y convivencia. A esto hay que añadir que se sienten desmotivado en las escuelas... se integran muy poco en los centros educativos y se da poca participación de los padres en la escuela. En el mejor de los casos se limita a la relación directa madres/padres-maestros. A esto hay que añadir la falta de confianza con los profesores y la falta de información” (Pedro. Miembro del Consejo Consultivo de la Presidencia para los Dominicanos en Cataluña)⁸¹.

Ante estas realidades anteriormente descritas y como miembro de la comunidad dominicana inmigrada en Barcelona, nos sentimos motivados para atender a estas problemáticas, a través, de la realización del presente estudio, con el cual, nos planteamos el reto de introducir y aportar elementos que nos ayuden a describir y profundizar en la comprensión de los procesos de integración que siguen en las sociedades receptoras de inmigración la llamada “segunda generación” o los “hijos procedentes de la inmigración”. Por ello, con el desarrollo de esta investigación, queremos dar respuesta a cuestiones, tales como: ¿De qué forma se puede analizar si la Integración de los hijos de familias inmigradas sigue una trayectoria “exitosa” o por el contrario se están dirigiendo hacia la exclusión social? ¿Qué elementos actúan como posibilitadores de esta integración y cuáles son más bien barreras?

81 Estos testimonios han sido recogidos en un seminario organizado por el Consejo Consultivo de la Presidencia para los Dominicanos en Cataluña, al cual asistieron las Asociaciones Dominicanas presentes en Cataluña y en el que participamos. El tema central de debate versó sobre la inquietud de buscar soluciones a las problemáticas de integración que presentan los adolescentes y jóvenes de origen dominicano residentes en Cataluña. Este encuentro se realizó en el local de Comisiones Obreras de Barcelona el 24 de noviembre de 2007.

Estas cuestiones son las que están en la base del presente estudio y partiendo de ellas, se pretende dar un paso más allá y profundizar en la comprensión de elementos que forman parte del objeto de análisis de esta tesis, tomando como referencia nuestro fundamento teórico y los cuales son:

- La identificación y comprensión de las causas profundas que inciden en que aparezcan estas problemáticas en la integración de los hijos de familias de origen dominicano.
- Descripción de las vivencias de los propios adolescentes y jóvenes de origen dominicano en cuanto a su proceso de integración en la sociedad de acogida.
- El conocimiento de los factores que podrían actuar como facilitadores o entorpecedores del proceso de integración en los hijos e hijas que han sido reagrupados por sus familias.
- La identificación de las distintas dimensiones personales, estructurales, culturales y sociales que con sus correspondientes indicadores, podrían tomarse en cuenta para el análisis de los procesos de integración en hijos e hijas que han sido reagrupados por las familias de origen inmigrado.

Es así, como para el análisis de la Integración en hijos de la inmigración hemos partido de un modelo que ha sido diseñado para tales fines (véase capítulo IV del marco teórico) y que según este modelo consideramos que el proceso de integración está compuesto por varias dimensiones: la vida familiar en la inmigración de los adolescentes y jóvenes, estructural (trayectoria educativa y laboral), social, cultural e identitaria y las perspectivas de vida en la integración. Cada una de estas dimensiones contiene un conjunto de elementos que constituyen de manera articulada el objeto de estudio de la presente investigación (véase Tabla 4.2, apartado 4.2.1, Capítulo 4).

5.1.2 Finalidad y objetivos de la investigación

Con el fin de alcanzar nuestra meta de *comprender desde una perspectiva amplia y en profundidad el proceso de integración que están siguiendo los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona*, en esta investigación se tiene por finalidad:

Desarrollar un estudio intensivo e interpretativo de naturaleza cualitativa que nos permita comprender, desde una perspectiva amplia, el proceso de integración que están siguiendo los adolescentes (14-16 años) de origen dominicano reagrupados por sus familias y residentes en el barrio de Sant Pere, Santo Caterina y la Ribera de Barcelona, partiendo del análisis de las dimensiones que estructuran el concepto de integración según el modelo que hemos diseñado (estructural, social, cognitivo-cultural e identitaria y perspectivas de vida en la integración) para identificar los elementos que actúan como facilitadores o barreras de dicho proceso y realizar propuestas de intervención socioeducativa.

5.1.3 Objetivos de la investigación

1. Realizar un estudio exploratorio en el contexto del Barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella de Barcelona, que nos permita conocer las percepciones de diferentes actores de la sociedad de acogida y de la propia comunidad dominicana sobre los procesos de integración que están siguiendo los adolescentes de origen dominicano que han sido reagrupado por sus familias.
2. Desarrollar un estudio sustantivo con los propios adolescentes de origen dominicano que han sido reagrupados por sus familias que nos permita describir y comprender, a partir de las vivencias de los propios adolescentes, las trayectorias que están siguiendo en sus procesos de integración en la sociedad de acogida, a partir del análisis de las dimensiones que los definen: situación familiar; trayectoria escolar; la integración social en el barrio como medio social próximo, dimensión cognitivo-cultural e identitaria y las perspectivas de vida en sus procesos de integración.

3. Identificar, a partir de las propias experiencias de los hijos e hijas de familias de origen dominicanas, los elementos que actúan como facilitadores o entorpecedores de su proceso de integración en la sociedad de acogida.
4. Establecer la validez del modelo de integración que ha sido propuesto como instrumento de análisis de los procesos de integración en hijos e hijas que han experimentado la reagrupación por sus familias en el marco del proceso migratorio.
5. Elaborar las bases de una propuesta de intervención socioeducativa que contribuyan a fortalecer, desde un enfoque intercultural e inclusivo, los procesos de integración de los adolescentes procedentes de familias que han realizado la trayectoria de la migración.

5.2 Metodología

Nuestra investigación tiene por finalidad la *comprensión del proceso de integración en los hijos e hijas de familias inmigrantes dominicanas en Barcelona*. Esta finalidad nos lleva a utilizar un *enfoque metodológico cualitativo*, ya que se trata de una *Investigación descriptiva e interpretativa de naturaleza cualitativa orientada a la comprensión, la cual* pretende comprender e interpretar la experiencia de la integración en los adolescentes y jóvenes de origen dominicano desde una perspectiva holística y concreta dentro de un contexto natural (el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella) en el que ocurre la vida cotidiana de estas personas.

Adoptamos la definición de Investigación Cualitativa que nos ofrece Sandín (2003, p. 123), según la cual:

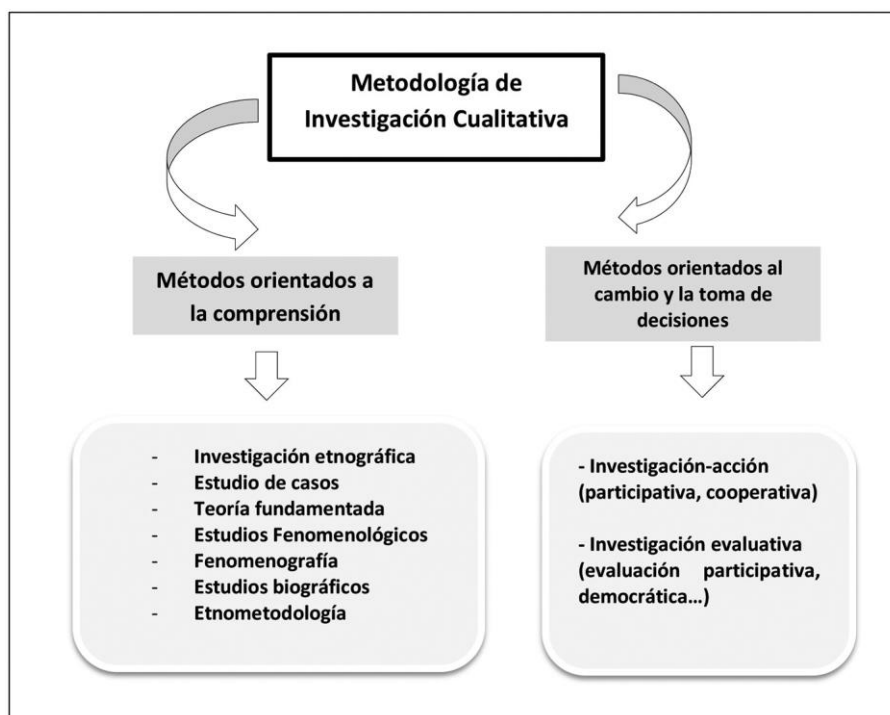
“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

En esta definición nos interesa destacar, como señala este autor, que la investigación cualitativa nos conduce a la *comprensión de la realidad más allá de la mera descripción e interpretación*, poniendo de relieve las voces de los

protagonistas y captando los significados que las personas otorgan a sus experiencias y actividades cotidianas en sus contextos locales. Desde esta perspectiva, diversos autores (Taylor & Bogan, 1987; Sandín, 2003; Ruiz Olabuénaga, 2007; Flick, 2004) coinciden en señalar que investigar desde un enfoque cualitativo nos ofrece la oportunidad de un acercamiento hacia la comprensión del mundo de vida de las personas a partir de la captación y reconstrucción del significado que otorgan a sus realidades vividas, percibidas y/o sentidas.

En la investigación cualitativa, tradicionalmente se pueden identificar dos tipos de metodologías: la orientada *a la comprensión de los fenómenos* y la *orientada al cambio y la toma de decisiones* (Sandín, *op. cit.*). En cada una de ellas se pueden desarrollar diferentes métodos de investigación, tal y como nos muestra la siguiente figura:

Figura 5.3: Metodologías en la investigación cualitativa.



Fuente: Sandín (2003:128).

Dado que nuestro principal objetivo es la comprensión en profundidad de la Integración en hijos de familias inmigrantes, hemos optado por la realización de una *investigación descriptiva de naturaleza cualitativa orientada a la comprensión* utilizando como método la *Entrevista Semi-estructurada*.

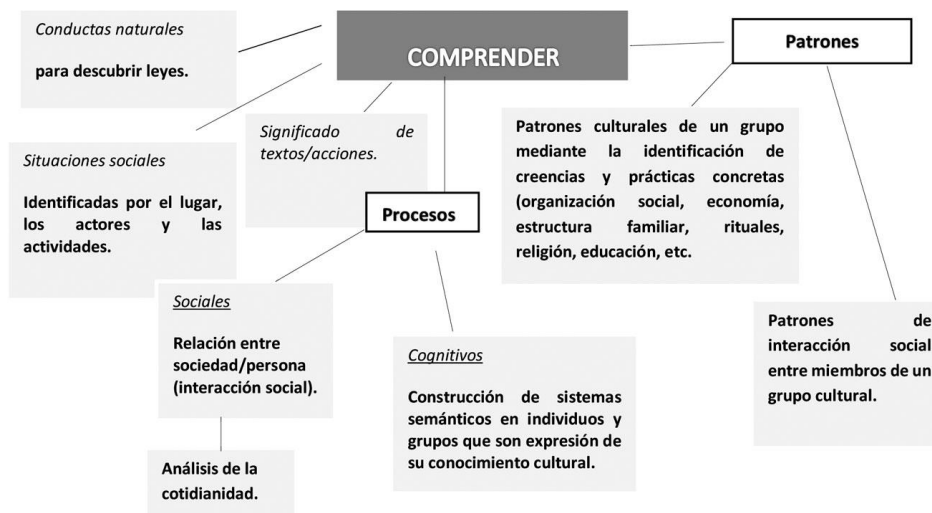
5.2.1 La investigación cualitativa orientada a la comprensión

En la figura anterior, podemos apreciar que dentro de la investigación cualitativa orientada a la comprensión existen métodos en los que el objetivo principal de la investigación es la de desarrollar teoría como es el caso de la Teoría Fundamentada y métodos con los que se pueden más bien comprobar la teoría iluminándola con la comprensión del fenómeno que sea objeto de estudio. En esta segunda línea es que se sitúa nuestra investigación.

Bartolomé (1992, p. 17), profundizando en lo que constituye el objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión, cuando el objetivo del estudio es la *comprensión en profundidad*, sostiene que en la práctica esta metodología se dirige hacia *“el objeto de comprender en profundidad conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos, patrones, etc. Cada una de ellas impone de alguna forma modalidades específicas a la investigación”*.

Gráficamente esto se puede sintetizar y representar de la siguiente manera:

Figura 5.4: El objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión (Bartolomé, 1992, p. 17).



En nuestro caso, indagamos sobre la comprensión en profundidad de los procesos (sociales, educativos, culturales e identitarios) que ocurren en la configuración de lo que hemos llamado la Integración de las personas inmigradas en las sociedades multiculturales.

5.2.2 El método: la Entrevista cualitativa

Denzin & Lincoln (1994, p. 353) sostienen que la *“entrevista es la herramienta metodológica favorita de la investigación cualitativa*. Dentro del campo de la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). La entrevista cualitativa es un tipo de entrevista no directiva, abierta, no estructurada ni estandarizada, en la que se trata de estimular un diálogo entre iguales que permita descubrir los puntos de vista particulares de los sujetos sobre una situación o tema de estudio (Galindo, 1998).

Según Corbetta (2010, p. 344), *la entrevista cualitativa puede definirse como una “conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y, f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado”*.

Sintetizando esta definición que nos ofrece Corbetta y que se adapta a los intereses del presente estudio, se puede afirmar que la entrevista es una conversación que como sostienen Denzin y Lincoln (op.cit.) constituye un arte de hacer preguntas y escuchar. En este diálogo el objetivo último es *conocer las perspectivas y situación de las personas respecto a la realidad que se está estudiando*. Se trata de comprender su mundo de vida, sus creencias, percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos.

Kvale (2011, pp. 23-24) nos lo expresa así:

“En una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social. En la investigación con entrevistas es una entrevista donde se construye conocimiento a través de la inter-acción entre el entrevistador y el entrevistado”.

La entrevista, por tanto, es un diálogo, una conversación guiada que toma la forma de un relato en el que la misma persona es la que nos narra lo que ha ido

experimentando expresándolo desde su punto de vista (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989). En este sentido, como opina Ruiz Olabuénaga (2007) el investigador ha de tener el propósito de encontrar lo que es significativo e importante en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en el que ellos ven, clasifican y viven su propio mundo. En esta línea, este autor entiende que, la Entrevista cualitativa, en definitiva, es *“una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación”* (Ob. cit., p. 166).

Es así como lo esencial de la entrevista cualitativa, siguiendo a Taylor & Bogdan, 1987, consiste en tener encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros que conduzcan hacia la *“comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Ibíd., p. 101).

5.2.2.1 La entrevista y sus modalidades

Varios autores coinciden en señalar que existen distintos tipos y/o modalidades de entrevista según el grado de estructuración o planificación previa y que los fines de la entrevista, en el más amplio contexto de la vida, son muchos y variados (De Lara & Ballesteros, 2007; Massot, Dorio & Sabariego, 2009; Cohen & Manion, 1990). Como en nuestro estudio hemos utilizado el diseño de una entrevista semiestructurada, por nuestra parte, vamos a distinguir las entrevistas según su grado de estructuración y diseño entre: *entrevistas estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas*.

a. Entrevista estructurada.

En este tipo de entrevista el investigador planifica previamente la batería de preguntas en relación con un guion preestablecido, secuenciado y dirigido (Massot, Dorio & Sabariego, op.cit). En el proceso de aplicación, se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden. El “estímulo” es, por tanto, igual para todos los entrevistados, aunque tienen plena libertad para responder como deseen. “En definitiva, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas” (Corbetta, 2010, p. 350).

b. Entrevista no estructurada.

Son aquellas entrevistas que se realizan sin un guion previo contrario a la entrevista estructurada en la que las preguntas planteadas por el entrevistador se establecen de antemano, tanto en la forma como en el contenido; en la entrevista no estructurada, los referentes para el investigador son los temas o ámbitos informativos. Para Corbetta, op.cit., p. 353, en esta modalidad de entrevista, *“el único objetivo del entrevistador es plantear los temas que desea abordar, en el curso de la conversación. La entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado. Es así, como la especificidad de la entrevista no estructurada está en la singularidad de los temas y en el proceso de la entrevista. En esta entrevista, el entrevistador dejará que el sujeto desarrolle su visión del asunto y mantenga la iniciativa de la conversación, limitándose a animarlo o incitarlo a que profundice cuando toque temas que parezcan interesantes”*.

De Lara & Ballesteros, 2007, p. 318 - citando a Buendía (1997) -, recogen de forma comparada las características más relevantes de ambas modalidades de entrevista, la estructurada y no estructurada, las cuales son:

Tabla 5.1: Características generales de la entrevista estructurada y no estructurada

Entrevista estructurada	Entrevista no estructurada
- Pretende explicar más que comprender.	- Pretende comprender, descubrir más que explicar o justificar.
- Busca minimizar errores.	- Busca maximizar significados.
- Supone que a una respuesta correcta el entrevistado contesta con la verdad.	- Espera la respuesta subjetivamente sincera.
- No se ocupa de la dimensión emocional.	- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales.

Fuente: Buendía (1997) citado por De Lara & Ballesteros, 2007, p. 318.

c. La entrevista semiestructurada.

Esta modalidad de entrevista es la que hemos diseñado en la presente investigación para la recogida de información. Con esta modalidad de entrevista se ha podido profundizar en un tema concreto relacionado con la integración en hijos de familias procedentes de la inmigración. Martín Marín (2011, p. 224) define que una *“entrevista semiestructurada combina la flexibilidad de las entrevistas no estructuradas con la direccionalidad de un instrumento cuyo objetivo es obtener datos cualitativos centrados en un tema concreto. Las cuestiones que guían una*

entrevista semiestructurada son formuladas previamente; las respuestas a estas cuestiones suelen ser abiertas, por lo que pueden ofrecer mayor información”.

Según este mismo autor, los pasos para elaborar una entrevista semiestructurada son los siguientes: *“en primer lugar se estudian los datos que tengamos respecto al tema en cuestión, después analizamos los dominios y los descomponemos en factores”* (Ibíd., p. 224). Este es el procedimiento que se ha seguido en la entrevista semiestructurada diseñada para esta investigación.

De igual manera, la entrevista semiestructurada nos permite establecer de antemano el contenido y el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. Asimismo, se tiene la oportunidad de plantear las preguntas que se consideren oportunas, profundizar sobre algún aspecto cuando se estime necesario y de establecer un estilo propio y personal de conversación (Corbetta, op.cit., 353).

En definitiva, como señalan Massot, Dorio & Sabariego, 2009, p. 337, la entrevista semiestructurada nos permiten con su formato de preguntas obtener *“una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”.*

Esta dimensión de poder construir conocimiento y comprender la realidad es lo que se propuesto en los objetivos de esta investigación con lo cual, la entrevista semiestructurada ha sido el método que más se adaptó para la consecución de los objetivos.

Dentro de la modalidad de entrevista semiestructurada pueden identificarse, según Flick, 2004, pp. 89-103, distintos tipos, tales como: *“la entrevista focalizada, la entrevista semiestandarizada, la entrevista centrada en el problema, la entrevista a expertos, la entrevista etnográfica, la entrevista narrativa”*; y, *la entrevista con informantes claves* (De Lara & Ballesteros, op.cit.).

De estos diferentes tipos, para la presenta investigación, se utilizaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas: la narrativa y la entrevista con informantes claves.

a. Entrevista narrativa. Esta entrevista se centra *“en las historias que los sujetos cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos”* (Kvale, op.cit., 101). Es una

forma de entrevista semiestructurada que nos ha permitido, a través de una guía semiestructurada, acercarnos al mundo de la experiencia individual de cada uno de los adolescentes de origen dominicano sobre sus experiencias subjetivas y vivencias respecto a la trayectoria de su integración en la sociedad de acogida. De esta manera, como señala Flick, op.cit., p. 110: *“las narraciones, permiten al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo”*.

b. *Entrevista con informantes claves*. De Lara & Ballesteros, op.cit., p. 326, definen que este tipo de entrevistas, *“constituye una técnica específica que tiene como condición especial el hecho de ser realizada con individuo que posee conocimientos, destrezas o experiencias únicos y especializados dentro de una organización, institución, comunidad o grupo, estando dispuesto a compartirlos con el investigador”*.

Este, es el tipo de entrevista que hemos utilizado para el estudio exploratorio de esta investigación y la misma partió de una guía semiestructurada y en el caso de los adolescentes pares autóctonos u de otras procedencias, la entrevista se desarrolló completamente informal, en la medida en que establecimos una conversación sobre el tema objeto de estudio, pero sin ninguna guía de preguntas preestablecidas previamente o bien, un cuestionario (Cohen y Manion, 1990).

5.2.3 Las notas de campo: Otra estrategia de recogida de información

Las notas de campo constituyeron, aunque en menor intensidad, la segunda estrategia de recogida de información para este estudio. Se utilizaron para registrar las observaciones participantes realizadas en el Barrio Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera como contexto social de integración próximo y para registrar las conversaciones abiertas realizadas con moradores y otros informantes claves de la comunidad dominicana.

Las notas del investigador han sido el medio clásico para la documentación en la investigación cualitativa (Flick, 2004). Son el registro de observación narrativo más utilizado en la observación participante. Las notas de campo consisten en:

“Una descripción-narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural. En las notas de campo se pueden contemplar las decisiones sobre cuestiones de tipo metodológico, apreciaciones personales,

relaciones con el marco teórico y notas descriptivas/inferenciales” (Massot, et. al., ob. cit., p. 336).

Se trata tomar notas tan pronto resulte posible de todo lo que se ve, se oye y se siente mientras se está en el campo. También se pueden tomar notas mediante se conversa con un informante y estas adoptan la forma de entrevistas. Estas notas según Flick, op.cit, p. 185: *“deben contener los elementos esenciales de las respuestas del entrevistado e información sobre el desarrollo de la entrevista”*. Con las notas de campo, continúa este autor, se consigue que un suceso sea elevado fuera de su curso y transitoriedad cotidianos para convertirlo en un acontecimiento al que el investigador, interprete y el lector pueda dirigirse a éste con atención repetidas veces.

5.3 Fases de la investigación

Para esta investigación se han desarrollado cuatro fases:

- I. Entrada al campo objeto de estudio.
- II. Preparación y planificación del proceso de recogida de información.
- III. Estudio exploratorio.
- IV. Desarrollo del estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano a partir de las conclusiones del estudio exploratorio.

A continuación se detallan las fases con sus tareas específicas.

Tabla 5.2: Las fases generales de la investigación y sus tareas específicas.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	TAREAS ESPECÍFICAS
FASE I ENTRADA AL CAMPO OBJETO DE ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto con la comunidad dominicana presente en Barcelona: visitas a las asociaciones de dominicanos, participación en eventos organizados por el colectivo dominicano, identificación de líderes clave de la comunidad. - Recopilación de información sobre los dominicanos en Barcelona: barrios de asentamientos, estadísticas e historia de la inmigración. - Revisión Bibliográfica sobre el tema objeto de estudio: <i>la integración en hijos de familias inmigradas</i>. - Construcción del marco teórico a partir del marco de referencia conceptual sobre: <ul style="list-style-type: none"> - La inmigración dominicana en el contexto de las migraciones en España. - La Integración: definición del concepto, modelos, dimensiones y variables. - Los estudios sobre los hijos de inmigrantes. - Diseño de un modelo para diagnosticar el proceso de integración en hijos e hijas de familias inmigradas.
FASE II PREPARACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> - Selección del escenario de la investigación: Barrio y centros educativos. - Elección y características de la muestra. - Diseño de la Entrevista. - Validación por jueces y aplicación piloto de la guía de la entrevista. - Elaboración definitiva de la guía de la entrevista. - Proceso de negociación de acceso al escenario.
FASE III ESTUDIO EXPLORATORIO.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de las entrevistas y selección de la muestra. - Recogida de información con agentes sociales autóctonos y de la comunidad dominicana. - Análisis de datos del estudio exploratorio. - Conclusiones del estudio exploratorio y recomendaciones para el estudio sustantivo con los adolescentes.
FASE IV DESARROLLO DEL ESTUDIO DE PROFUNDIZACIÓN CON LOS ADOLESCENTES DE ORIGEN DOMINICANO.	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de la muestra. - Recogida de datos: aplicación de las entrevistas a los adolescentes de origen dominicano. - Análisis de datos estudio sustantivo. - Elaboración de las conclusiones generales de la tesis. - Elaboración de propuestas para una intervención socioeducativa con miras a la mejora del proceso de integración.

Fuente: elaboración propia.

5.3.1 Población y Muestra de la investigación

La población que hemos definido para la presente investigación han sido sujetos de origen dominicano y autóctonos (españoles, catalanes) que residen en el barrio de *Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella de la Ciudad de Barcelona*.

Las características de la población participante en el estudio se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 5.3: Características generales de la población objeto de estudio.

Sujetos de la población	Características generales
Grupo objeto de estudio: Hijos e hijas de familias de origen dominicano.	<ul style="list-style-type: none"> - Hombres y mujeres de edades comprendidas entre los 14 a 16 años. - Que hayan sido reagrupados por sus familiares. - Residentes en el distrito de Ciutat Vella de Barcelona. - Se encuentren dentro del proceso de escolarización, específicamente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) o el Bachillerato en centros públicos o concertados o bien, que estén realizando otras actividades fuera del ámbito escolar. - Adolescentes con menos de cinco años de residencia en Barcelona. - Adolescentes con más de cinco años de residencia en Barcelona.
Profesorado de los centros educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores de los centros educativos a los que asisten los hijos de familias de origen dominicano en el Barrio objeto de estudio. - Profesorado que lleve laborando más de tres años en el centro educativo.
Agentes sociales de instituciones del barrio.	<ul style="list-style-type: none"> - Educadores sociales, líderes de asociaciones u otras instituciones establecidas en el Barrio de mayor presencia de familias dominicanas en el Distrito de Ciutat Vella.
Grupo de pares residentes en el barrio contexto de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> - Pares autóctonos o de otras procedencias culturales y de edades entre los 14 y 16 años. - Residentes en el barrio de mayor presencia de familias dominicanas en el Distrito de Ciutat Vella (Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera).
Asociaciones de la comunidad dominicana en Barcelona.	<ul style="list-style-type: none"> - Líderes de la comunidad dominicana, miembros de asociaciones ubicadas en el Distrito de Ciutat Vella o bien, de asociaciones dominicanas asentadas en Barcelona. - Conocedores del proceso migratorio de la comunidad dominicana en Barcelona. - Con un tiempo de residencia de 10 a 20 años en Barcelona.

Fuente: Elaboración propia.

5.3.2 Muestra general de la investigación

A partir de esta población, se estableció una muestra de naturaleza no probabilística, utilizando como dos tipos de muestreo: el de bola de nieve y el intencional u opinático (Sabariego, 2009, pp. 148-149).

Para el estudio exploratorio utilizó un muestreo de bola de nieve, el cual es un “método propio de la investigación cualitativa” (Sabariego, op.cit., 149). Por medio de este muestreo, se localizaron algunos sujetos de cada uno de los grupos objeto de fuentes de información y éstos, a su vez, nos han conducido a otros informantes que podían suministrarnos información relevante respecto al tema de estudio. Este proceso mantuvo hasta que se consideró que la muestra era suficiente para representar la realidad que estaba siendo estudiada.

En el estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano que se encontraban cursando la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se estableció un muestreo intencional. Solamente, en el caso de los ocho chicos que se encontraban fuera del ámbito escolar, ya que algunos habían abandonado la escuela, se implementó un muestreo de “bola de nieve” a fin de continuar detectando, a través de otros chicos, la presencia de más casos de esta naturaleza. Mediante este tipo de muestreo, se seleccionaron a los sujetos que son el interés principal de estudio dentro de esta investigación. Se seleccionaron a los treinta adolescentes de origen dominicano según criterios establecidos previamente.

En el proceso de recogida de información se realizaron sesenta y seis entrevistas que conformaron la muestra final de la tesis. Treinta y seis correspondientes al estudio exploratorio y treinta al estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano.

Tabla 5.4: Muestra general de la investigación.

Fuente de información	Nº de Entrevistas realizadas
Adolescentes de origen dominicano de 14 a 16 años	30
Familias (madres y cabeza de familia)	8
Miembros tejido asociativo de la comunidad dominicana	6
Agentes sociales de entidades autóctonas del barrio	6
Profesorado	4
Adolescentes pares iguales naturales el barrio	12
Total de entrevistas	66

Fuente: Elaboración propia.

Las características de cada uno de los sujetos participantes que conforman la muestra en ambos estudios de esta investigación, se exponen más adelante en los apartados 5.4.1.3 y 5.4.2.3. En sentido general, la muestra tuvo sus limitaciones, las cuales, se mencionan en el apartado 11.3.1 dedicado a las limitaciones con las que cuenta esta tesis.

Para superar las limitaciones encontradas en relación al muestreo y establecer la muestra final, *se procedió según el criterio de determinar un muestreo teórico basado en la saturación teórica de los datos y casos que se habían encontrado* (Flick, 2004). Es decir, el muestreo quedó finalizado, cuando no se encontraron más datos adicionales que implicarán la aparición de dimensiones y/o categorías nuevas relacionadas con la integración, sino que según, cada uno de los informantes, se iban repitiendo, en general, sus experiencias y vivencias en relación al tema objeto de estudio.

De igual manera, para enriquecer el contenido de las conclusiones del estudio y garantizar su validez, hemos recurrido en el análisis de los datos a la *estrategia de la triangulación* (Ruiz Olabuénaga, 2007, Flick, op.cit.) de las distintas fuentes de información y de los datos suministrados por estas fuentes para poder incrementar el alcance, la profundidad y la consistencia de los resultados de la investigación a partir de alternar los planteamientos distintos sobre la realidad objeto de estudio de este trabajo.

5.3.3 Proceso de recogida, procesamiento y análisis de la información

En el proceso de investigación los escenarios de recogida de información han sido: *los Centros Educativos ubicados dentro del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera y el propio entorno social del barrio como ambiente natural*. Es decir, dentro del ambiente del barrio se han podido contactar a madres, adolescentes naturales del lugar, educadores sociales y adolescentes dominicanos que se encontraban fuera del ámbito escolar.

En el proceso de recogida de información, sólo hemos tenido acceso a dos centros educativos, a los cuales, denominaremos: *Centro Educativo A* (este será el de mayor importancia) y *Centro Educativo B de menor relevancia en cuanto al número de entrevistas realizadas*. Este proceso se realizó en dos períodos: *Las primeras entrevistas* se realizaron entre el 26 de septiembre y el 9 de octubre del 2011. *El segundo bloque de entrevistas*, se realizó en octubre-noviembre del 2013, con este segundo bloque, además de ampliar la información recogida, se llegó a la

conclusión de la saturación de la información, a partir de las informaciones que aportaron los nuevos entrevistados, las cuales, se repetían continuamente.

Durante estos dos períodos, se entró en contacto con el ambiente natural del barrio, contactando a las fuentes de información para el estudio exploratorio y realizando *observaciones participantes* sobre hechos que ocurrían en el sector: dinámicas de movilidad entre los vecinos, juegos de los chicos en la plaza, la actuación policial.

5.3.3.1 Procesamiento y análisis de la información

Las entrevistas realizadas han sido grabadas y también, en algunos casos, las entrevistas se realizaron a través de la toma de notas de campo. Es decir, durante las conversaciones se iban registrando aspectos y posteriormente, una vez finalizada la conversación, se procedía con la transcripción de las mismas.

Todas las entrevistas realizadas han sido transcritas en el procesador de texto Word (anexos 3.1 y 4.1), luego, *se realizó el análisis de la información cualitativa mediante estrategia de análisis de contenido y organización de la misma en tablas de contingencia*. Como soporte para el análisis se utilizó el Software de análisis de datos cualitativo Atlas.ti versión 7.0. Además, en el estudio con los adolescentes de origen dominicano, se realizó la reducción de la información en matrices de contingencias, con las cuales, se aplicó una segunda categorización y análisis de los datos recogidos (véase en el anexo 4 el apartado 4.3). Esto permitió triangular las distintas fuentes y analizar los vínculos existentes entre los elementos teóricos definidos para esta tesis y los datos empíricos.

El proceso de análisis siguió el esquema de las tres operaciones de análisis de datos cualitativos propuestos por Miles & Huberman (1994, pp. 10-11): *la reducción de la información, la representación de los datos y la extracción y verificación de las conclusiones*. Este proceso se representa como sigue:

- *Reducción de la información.* Se realizaron varias lecturas de las entrevistas para la elaboración de las categorías de contenido. A pesar de que estas categorías se encontraban preestablecidas según el modelo de integración diseñado (cap. IV), aparecieron nuevas categorías que fueron incorporadas. Con estas categorías se procedió a la codificación y posterior focalización y abstracción de los datos obtenidos en unidades de significado para el análisis.

- *Representación de los datos.* En esta fase se han expuesto los datos encontrados, adoptando una forma narrativa con una descripción densa e interpretativa de los principales hallazgos en cada una de las dimensiones de la integración que han sido estudiadas. Esta exposición de los datos, incluyen los “testimonios” vivos de los entrevistados para la comprensión del fenómeno objeto de estudio.
- *Extracción de conclusiones.* A medida que se realizó el análisis, se han ido haciendo anotaciones en los *memos* que ofrece el Atlas.ti, así como la elaboración de cuadros resúmenes en las matrices de análisis de contingencia que se han elaborado (anexo 4.3) y a partir de ahí, se fueron generando reflexiones permanentes en cada uno de los capítulos referentes al análisis de datos y que se han expuesto en el apartado referente “a modo de conclusión”. Con estas conclusiones, pudimos identificar los elementos que caracterizan las trayectorias de integración en los hijos de familias de origen dominicano.

5.4 Diseño de las Estrategias de Investigación: estudio exploratorio y estudio sustantivo con los y las adolescentes de origen dominicano

Para el desarrollo de la presente tesis, tal y como se señala en las fases III y IV del diseño de la investigación, se utilizaron dos estrategias de investigación: *1. Un estudio exploratorio y 2. Un estudio sustantivo con los adolescentes de origen dominicano, principal muestra objeto de estudio.*

Cada estudio contó con su propio diseño y justificación para su realización, lo cual, resumidamente, presentamos a continuación.

5.4.1 Diseño Estudio Exploratorio

En el marco de la presente investigación, este estudio se realizó con la finalidad de obtener una aproximación a la realidad objeto de estudio, concretamente, por un lado, para describir y conocer el contexto social en el que se encuentran socializándose y por tanto, desarrollando sus procesos de integración los adolescentes de origen dominicano objetos de este estudio y, por otro lado, se trató de obtener las percepciones y opiniones de diversos agentes sociales del entorno y de la propia comunidad dominicana respecto a cómo visualizan las trayectorias de la integración en los hijos reagrupados por las familias de origen

dominicano en el contexto del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera. Ambos análisis, nos llevarían a la obtención de unas primeras conclusiones y recomendaciones que orientaron el estudio sustantivo que se realizó con los propios adolescentes de la muestra de esta investigación.

5.4.1.1 Objetivos

Los objetivos de este estudio exploratorio han sido:

1. Describir el contexto social y cultural del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella en Barcelona como lugar objeto de estudio de la presente investigación y como contexto de integración próximo de las familias dominicanas y sus hijos e hijas.
2. Situar la Inmigración Dominicana y su proceso de asentamiento en el contexto del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella en Barcelona.
3. Conocer las opiniones y percepciones de diversas fuentes de información sobre la situación prevaleciente de las trayectorias que siguen los hijos e hijas de dominicanos en sus procesos de integración en la sociedad de acogida a nivel de los componentes que los configuran: situación familiar, aspectos psicosociales en el proceso de integración, estructural (trayectoria educativa), social, cultural e identitaria y perspectivas de vida.
4. Identificar elementos que, según las opiniones de las diferentes fuentes que sean consultadas, entorpecen o favorecen la integración de los adolescentes de origen dominicano según las distintas fuentes consultadas.
6. Elaborar unas primeras conclusiones que permitan realizar recomendaciones para reorientar el estudio sustantivo que se realizó con los adolescentes.

5.4.1.2 Fases

A continuación, en la Tabla 5.5, se desglosan las fases del estudio exploratorio con sus respectivas tareas.

Tabla 5.5: Fases y tareas del estudio exploratorio.

Fases Del Estudio Exploratorio	Tareas
FASE I Diseño y entrada al campo	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de las entrevistas (profesores, familias, agentes sociales y adolescentes pares naturales del barrio) - Delimitación de la muestra. - Contacto con los informantes (visita al barrio y las entidades).
FASE II Proceso de recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de las Entrevistas. - Recogida de notas de campo observacionales durante las visitas al barrio. - Transcripción de las entrevistas y las notas de campo.
FASE III Análisis de datos, elaboración de conclusiones y obtención de recomendaciones para el estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis cualitativo de los datos obtenidos. - Primera aproximación interpretativa de la información. - Elaboración del informe. - Elaboración de las conclusiones del estudio. - Obtención de las recomendaciones para orientar el estudio sustantivo con los adolescentes de origen dominicano.

Fuente: Elaboración propia.

5.4.1.3 Muestra del estudio exploratorio

Con el objetivo de estudiar desde la perspectiva de diferentes miradas, la realidad de la integración en la comunidad de adolescentes y jóvenes procedentes de la inmigración dominicana en Barcelona hemos seleccionado un muestreo intencional que adoptó el carácter de un “muestreo de bola de nieve”.

La muestra estuvo compuesta por:

- *Miembros de familias dominicanas:* se tuvo acceso a un total de ocho madres dominicanas, de las cuales, sólo tres, eran madres de tres de los adolescentes que, posteriormente, hemos entrevistado.
- Se realizaron seis entrevistas a personas que forman parte del tejido asociativo de la Comunidad Dominicana en Barcelona y que tenían conocimientos sobre el

proceso migratorio de los dominicanos en esta ciudad. Han sido miembros de las asociaciones de dominicanos presentes en Barcelona y cuyo tiempo de residencia en Barcelona osciló entre los 10 y 21 años.

- *Se entrevistaron seis Agentes Sociales de Entidades autóctonas* que desarrollan sus actividades socioculturales dentro del Barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera. Estos agentes han tenido, a través de su trabajo social, un especial contacto con los hijos de familias de origen dominicano del sector.
- *Se realizaron cuatro entrevistas a Profesorado de Centros Educativos* ubicados en el contexto objeto de estudio, con 5 años o más de docencia en las Escuelas consultadas.
- *Doce entrevistas informales a Adolescentes naturales del barrio de diferentes procedencias culturales (autóctonos y de otros orígenes culturales)*. Estos adolescentes, en su mayoría, no asisten al centro educativo A, escuela a la que mayoritariamente, asisten los adolescentes de origen dominicano participantes en la muestra de este estudio. Se tuvo contacto con estos chicos y chicas, tanto en su ambiente natural en el barrio (Plaza Mayor) como en su participación en actividades de la Institución C.

Según las fuentes de información que se han podido contactar durante el proceso de recogida de información, la muestra del estudio exploratorio, quedó conformada con las características siguientes:

Tabla 5.6: Características de muestra estudio exploratorio. Madres dominicanas.

Nombre	Edad/años	Tiempo de residencia en Cataluña (Años).	Ocupación
1. Ana	46	22	Peluquera
2. Maritza	47	20	Limpieza
3. Ramona	48	13	Trabajadora doméstica.
4. Manuela	42	14	Camarera
5. María	51	22	Limpieza
6. Lucía	34	22 (Madre joven que llegó a Barcelona con la edad de 12 años producto de la reagrupación familiar).	Dependiente en una tienda.
7. Martina	48	14	Cuidado de personas mayores.
8. Altagracia	49	18	Trabajadora doméstica.

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 5.6.1: Características muestra estudio exploratorio. Miembros del Tejido Asociativo Dominicano.

Nombre	Edad/años	Tiempo de residencia en Cataluña (Años).	Asociación a la que pertenece.	Ocupación
1. Juana	47	15	Asociación de Dominicanos en Cataluña.	Aboga. Especialista en Inmigración.
2. Sonia ⁸²	50	18	Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña.	Limpieza de Oficinas
3. Julia	54	20	Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña.	Camarera en un Restaurant
4. Francisca	57	21	Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña.	Coordinadora de la Asociación y Ama de Casa.
5. Antonio	46	17	Asociación de Postrer Río en Barcelona.	Dueño de Locutorio.
6. Luis	35	23	Asociación de Dominicanos en Cataluña.	Técnico de informática.

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 5.6.2: Características de la muestra “Agentes Sociales Entidades Autóctonas”.

Nombre	Ocupación/Entidad	Tiempo de trabajo social en el barrio
1. Gabriela ⁸³	Educadora Social. Entidad (A)	12 años
2. Martín	Educador Social. Entidad (A)	9 años
3. Carmen	Trabajadora Social y Psicopedagoga. Distrito Ciutat Vella. Ayuntamiento de Barcelona.	10 años
4. Teresa	Técnica de Integración Social. Centro Educativo (A).	5 años
5. Xavi	Educador Social. Institución C	6 años
6. Miquel	Educador Social. Institución C	6 años

Fuente: *Elaboración propia.*

82 Con Sonia y Julia sólo se realizó una entrevista en la que ambas participaron. Al momento de la transcripción, se hizo la separación sobre lo que cada una de ellas opinó respecto de los temas abordados.

83 Con Gabriela y Martín sólo se realizó una entrevista en la que ambos participaron. Al momento de la transcripción, se hizo la separación sobre lo que cada uno de ellos opinó respecto de los temas abordados. Esto se hizo así a causa de que los entrevistados manifestaron que podían suministrarnos mejor la información si la entrevista se realizaba en equipo.

Tabla 5.6.3: Características de la muestra del profesorado.

Nombre	Centro Educativo ⁸⁴	Función que desempeña	Años de docencia
1. Marta	A	Directora	14
2. Matilde	A	Coordinadora Pedagógica. Profesora de Física y Química.	13
3. Joan	B	Profesor	13
4. Pablo	A	Jefe de Estudios. Profesor de Tecnología.	6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.6.4: Características de la muestra de los Jóvenes naturales del barrio.

Nombre	Edad (años)	Origen	Ocupación actual
1. Josep	15	Catalán	Estudiante. 4to de ESO.
2. Laia	16	Catalana	Estudiante. 1º Bachillerato.
3. Zacarías	18	Español	Estudiante. Grado Medio Superior.
4. Pedro	15	Español	Estudiante. 4º de ESO
5. Iván	16	Marroquí/español	Estudiante. 1º Bachillerato
6. Omar	15	Español	Estudiante. 4º de ESO
7. Denia	16	Española	Estudiante. 4º de ESO
8. Julia	15	Española	Estudiante. 4º de ESO
9. Alberto	16	Español	Estudiante. 1º Bachillerato
10. Ibrahim	15	Marroquí	Estudiante. 4º de ESO
11. Amín	16	Paquistaní/español	Estudiante de PQPI ⁸⁵ . Jardinería
12. Fátima	15	Marroquí	Estudiante. 4º de ESO

Fuente: Elaboración propia.

5.4.1.4 Estrategias de Recogida de Información en el estudio exploratorio

En el estudio exploratorio se utilizó la Entrevista semi-estructurada como principal estrategia de recogida de información acompañada de otras estrategias como: entrevistas informales, estudio de documentos, estadísticas y observaciones participantes.

84 Para mantener el “anonimato” de los informantes en cada Centro Educativo, hemos clasificado los Centros Educativos con las letras A y B. A: es el centro educativo de mayor relevancia para nuestra investigación y (B, E) son los de menor relevancia en cuanto a número de entrevistas, pero, las experiencias de los chicos han sido muy significativas para los fines de esta investigación.

85 PQPI, por sus siglas en catalán es el “Programa de cualificación profesional inicial”.

- *Entrevista semi-estructurada:* esta entrevista se aplicó a las madres de origen dominicano, a los educadores sociales de las instituciones del barrio que mayormente, trabajan con los hijos de familias dominicanas, a los profesores y a los miembros del tejido asociativo dominicano presente en el sector.
- *Entrevistas informales:* esta modalidad de entrevista, se realizó con adolescentes naturales del barrio, tanto autóctonos como de otras procedencias culturales.
- *Estudio de documentos y estadísticas.* Esta revisión y estudio documental se trabajó para caracterizar y conocer el contexto objeto de estudio: el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella, Barcelona.
- *Observación participante registrada a través de notas de campo:* en diferentes momentos, se observó la dinámica de la interacción en el barrio en el contexto de la Plaza mayor denominada “Forat de la Vergonya” con el objetivo, de describir situaciones de interacción entre los vecinos y entre los mismos dominicanos o bien, de estos grupos vecinales con la presencia policial u otros hechos que se presentasen.

Además, de estas estrategias, durante el trabajo de campo, se han recogido *Notas de Campo*. Estas notas de campo hacen referencias a situaciones observadas o extractos de conversaciones sostenidas con personas en el ambiente natural en el que se desarrolla el proceso de la investigación. De estas notas haremos solamente algunas referencias en el análisis de datos.

5.4.1.5 Diseño de la entrevista para el estudio exploratorio

Para el estudio exploratorio, tomando como referencia el contenido de la Entrevista Semi-Estructurada diseñada para esta tesis, se estableció para cada uno de los sujetos de la muestra de este estudio de aproximación a la realidad, una guía de entrevista, que según cada sujeto, presentó unos objetivos y elementos de recogida de información específicos. Esta relación es lo que recogemos, a continuación, en la siguiente tabla.

Tabla 5.7: Diseño de las guías de entrevistas para la muestra del estudio exploratorio.

Fuente de información	Objetivo (s)	Posibles elementos a tratar en la entrevista	Ejemplos de preguntas
<p>Familias dominicanas (madre o padre)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las percepciones de los cabezas de familia sobre la trayectoria que está siguiendo la integración de los hijos que ellos mismos han reagrupado. - Identificar la situación de las familias dominicanas en el contexto del barrio objeto de estudio. - Conocer la trayectoria migratoria de la familia y la vivencia por parte de los jóvenes de esta trayectoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situación familiar. - Trayectoria migratoria y asentamiento de las familias dominicanas en el barrio. - Identificación de la realidad sentida de las familias en cuanto a la trayectoria que están siguiendo sus hijos en su integración en la sociedad de acogida a nivel educativo, laboral, social, cultural e identitario. - Las perspectivas de futuro que tienen las familias en cuanto al alcance de una integración exitosa de los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - De las familias dominicanas, ¿quién o quiénes emigró/emigran primero? ¿Por qué usted cree que las familias tomaron la decisión de emigrar? - Según su propia vivencia, ¿Cómo ha sido el tiempo de la separación familiar? ¿Por qué? ¿Con quiénes se quedan los niños allá? ¿Qué edad tenían cuando usted se vino a vivir a España? - ¿En qué momento deciden las familias dominicanas reagrupar a sus hijos? ¿Por qué? - Y ahora, pasando a otro tema: ¿cómo cree que es la situación de las familias dominicanas que viven en este barrio? ¿Por qué? - Puede usted contarnos, ¿cómo se fueron asentando las familias dominicanas en este lugar? ¿Por qué llegaron a este barrio? ¿Cómo están compuestas las familias dominicanas? ¿Qué las caracterizan, según su parecer? - Hablando de los hijos que han sido reagrupado por las familias dominicanas, - ¿Cómo cree que les va en la escuela? - ¿Con quiénes construyen sus mejores amistades, según su parecer? - Y sobre la cultura dominicana, ¿la siguen manteniendo o han cosas que han cambiado? ¿Por qué? - Si alguien le preguntara sobre cómo es la vida de los adolescentes que han reagrupado las familias de origen dominicano, ¿qué le diría? ¿Cómo la describiría? ¿Por qué? - Como madre/padre, ¿qué perspectivas de futuro ve en los hijos de familias dominicanas en Barcelona?

Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las percepciones del profesorado sobre la dirección que está tomando el proceso de integración en la vida escolar por parte de los hijos de familias dominicanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trayectoria escolar de los adolescentes de origen dominicano: logros académicos, motivación para los estudios, relaciones con los pares y profesorado, y la participación de la familia en la escuela. - Perspectivas de futuro en cuanto a la trayectoria educativa. - Dificultades percibidas por el profesorado en el proceso de integración escolar. - Identificación de los factores asociados al éxito o al fracaso, por parte del profesorado, en la integración de los hijos de dominicanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Podría usted describirnos como profesor/a de este centro, ¿qué características tiene el alumnado de origen dominicano? ¿Qué aspectos le llaman más la atención de este alumnado? ¿Por qué? - En general, ¿cómo considera que ocurre el proceso de adaptación de estos alumnos al sistema escolar catalán? - Y sobre sus familias, ¿cómo ve su participación en la dinámica escolar? - Según su opinión y experiencia con este alumnado, ¿cómo percibe las perspectivas de futuro en la trayectoria escolar de estos chicos/as?
--------------------	---	---	---

Continuación tabla 5.7: Diseño de las guías de entrevistas para la muestra del estudio exploratorio.

Fuente de información	Objetivo (s)	Posibles elementos a tratar de la entrevista	Ejemplos de preguntas
Agentes sociales de instituciones del entorno del barrio.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las percepciones de agentes sociales del barrio sobre el proceso de integración social que siguen los hijos de las familias dominicanas. - Indagar sobre las percepciones que poseen respecto a los factores que actúan como barreras o posibilidades de integración social en los hijos de las familias de origen dominicano. 	<ul style="list-style-type: none"> - La integración de los adolescentes de origen dominicano en el barrio como medio de integración social próximo: redes sociales, participación en el espacio público, situación de las familias de los chicos/as. - Identificación de barreras o posibilidades para la integración social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si tuviesen que preparar una ponencia sobre los adolescentes de origen dominicano y su integración social en este barrio, ¿qué aspectos señalarían como positivos? ¿Qué aspectos señalarían como negativos? ¿Por qué? - Como ustedes tienen mucho contacto con este barrio y con los hijos de familias dominicanas, ¿qué nos pueden decir sobre cómo se caracterizan estas familias?
Agentes del tejido asociativo de la Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ° Conocer las opiniones de diferentes miembros del tejido 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del proceso de asentamiento de la comunidad dominicana en el Barrio de Sant 	<ul style="list-style-type: none"> - Como miembros de las asociaciones de dominicanos, ¿qué nos puede usted decir sobre la

<p>Dominicana en Barcelona.</p>	<p>asociativo de la comunidad dominicana en Barcelona respecto a cómo ellos perciben la trayectoria que está siguiendo el proceso de integración de los hijos que han sido reagrupados por las familias de su propio colectivo.</p>	<p>Pere, Santa Caterina y la Ribera.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepciones sobre la integración de los hijos de dominicanos a nivel de la trayectoria educativa, su integración social, cultural e identitaria. - Identificación de la situación familiar a lo interno del tejido de la comunidad dominicana. - Identificación de las problemáticas con las que se encuentra el proceso de integración en los adolescentes de origen dominicano. - Perspectivas de futuro que visualizan en los hijos de dominicanos. 	<p>comunidad dominicana en Barcelona: su historia, la llegada de las familias y la situación actual de estas familias?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Y de los hijos que han sido reagrupados, ¿cómo cree que está siendo su socialización en este país? ¿Qué dificultades experimentan? ¿Qué ve de positivo en el camino que están siguiendo estos adolescentes? - Imagínese que tiene que hablar sobre el mundo de vida de los adolescentes dominicanos que viven en este barrio, ¿qué diría usted sobre cómo son, qué amistades tienen, qué futuro? - Como la mayoría de los hijos han sido reagrupados en la niñez ¿Cómo cree usted que estos adolescentes viven la cultura dominicana? ¿La mantienen, están aprendiendo a tener otros elementos de la cultura de aquí? ¿Por qué?
<p>Adolescentes naturales del barrio (autóctonos o de otras procedencias culturales).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener las opiniones de los pares autóctonos y de otras procedencias culturales respecto a cómo ellos perciben el establecimiento de redes sociales con sus pares de origen dominicano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión social de la integración: redes sociales. - Percepciones que poseen sobre los pares de origen dominicano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquí en el barrio, ¿tienes amigos/as dominicanos? ¿Por qué sí /no? - Si tuvieras que contarle a otro chico/a sobre cómo son los chicos/as dominicanos, ¿qué le dirías? - ¿Qué cosas son las que más te llaman la atención de los chicos y chicas dominicanos que viven en este barrio?

Fuente: Elaboración propia.

5.4.2 Diseño del estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano

A partir de los datos obtenidos en el estudio exploratorio, se elaboraron conclusiones que aportaron elementos clave para la realización del estudio de profundización con los principales sujetos objeto de estudio de esta investigación. El estudio de profundización tuvo *por finalidad principal, describir, comprender e interpretar las propias vivencias y significados que los adolescentes de origen dominicano están experimentando en sus procesos de integración y las dimensiones que los definen: psicosocial, estructural, cognitivo-cultural, identitario y de perspectivas de vida; con la visión de detectar los elementos que caracterizan su trayectorias de integración dentro del conjunto de la sociedad de acogida.*

5.4.2.1 Objetivos del estudio

1. Describir y comprender, desde el inicio del proyecto migratorio propio y familiar, la realidad de la trayectoria de la integración, en todos los componentes que la definen, de los hijos de familias dominicanas en Barcelona según sus propias vivencias.
2. Identificar, a partir de las experiencias y significados que otorgan los adolescentes de origen dominicano a sus procesos de integración, los elementos que actúan como facilitadores o entorpecedores de dichos procesos.
3. Identificar los aspectos determinantes en el logro del proceso de integración en hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración dominicana en Barcelona.
4. Establecer la validez del modelo de integración que se ha propuesto como instrumento que sirve para el análisis de las trayectorias de la integración en hijos e hijas procedentes de familias inmigradas.
5. Realizar, a partir de las conclusiones del estudio, propuestas de intervención socioeducativa que sirvan de base para elaborar planes de acción que contribuyan a una mejor integración de estos adolescentes en el conjunto del tejido social del país al que llegaron.

5.4.2.2 Fases del estudio

El estudio se desarrolló en tres fases, las cuales, se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 5.8: Fases del estudio con los adolescentes hijos de familias inmigrantes dominicanas.

Fases Del Estudio	Tareas
FASE I Diseño y entrada al campo	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de la muestra en el contexto del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera. - Elaboración de la Entrevista. - Aplicación Piloto de la Entrevista. Modificaciones al contenido de la entrevista. - Contacto con los informantes (visita al barrio y centros educativos de la Zona). - Obtención del consentimiento informado por parte de los Centros Educativos y de las familias de los adolescentes para la realización de las entrevistas.
FASE II Proceso de recogida de datos.	<ul style="list-style-type: none"> - Primera recogida de datos con 20 Entrevistas realizadas. - Segunda recogida de datos (10 entrevistas). Identificación del grupo de adolescentes absentistas del ámbito escolar. - Transcripción de las entrevistas.
FASE III Análisis de datos, elaboración de las conclusiones y de la propuesta de intervención.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis cualitativo de los datos obtenidos: reducción de la información, categorización y codificación de las entrevistas, representación e interpretación de los datos. - Análisis comparativo de los datos obtenidos en el estudio con los adolescentes y los resultados del estudio exploratorio. - Elaboración de las conclusiones generales de la tesis y de las propuestas de intervención.

Fuente: elaboración propia.

5.4.2.3 Muestra estudio de profundización con los adolescentes

La muestra del estudio es intencional. Se han seleccionado a un grupo de sujetos particulares como fuente relevante de información a partir de criterios establecidos previamente. Es así, como para la finalidad de este estudio, se ha decidido entrevistar a una *Población de Adolescentes* de origen dominicano (mujeres y hombres), que tenían como características principales las siguientes:

- Edades de 14 a 16 años.
- Que hubiesen sido reagrupados por sus familias, tanto a inicios de su niñez (entre cuatro y seis años) como en la edad avanzada de la misma (a partir de los 7 años).

- Con tiempo de residencia en Barcelona de 3 a 5 años y de 5 años en adelante.
- Residentes en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciudad Bella de la ciudad de Barcelona.
- Se encontraran cursando la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), el inicio del Bachillerato o bien, que hubiesen finalizado la ESO y se encontraran realizando alguna actividad formativa y/o laboral o ninguna actividad, pero que al momento del estudio tuviesen la edad de 16 años cumplidos.

Con estas características, hemos podido dejar establecida una muestra compuesta por treinta adolescentes de origen dominicano: (*15 hombres y 15 mujeres*). Dentro de esta muestra se tenían dos grupos:

a) Un primer grupo, compuesto por veinte y dos (22) adolescentes que, al momento del estudio, asistían a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, diecisiete de ellos al Centro Educativo A, cuatro al Centro Educativo B y una al Centro Educativo E. Esta última asistía a un Centro Concertado que se encontraba ubicado en otro barrio de Barcelona ubicado en el distrito del Eixample, aunque la adolescente se encontraba residiendo en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera. A pesar de que esta escuela no pertenecía al conjunto de la población de la muestra, incluimos el caso de la chica por parecernos interesante de cara a conocer las razones de por qué estudiaba fuera de su barrio.

En este grupo, hemos establecido, para los fines de análisis de las entrevistas, dos subgrupos en función de la edad en la que ocurrió la llegada a Barcelona por parte del chico/a:

- Un grupo de chicos y chicas que al momento de su llegada a Barcelona tenían entre 4 y 6 años de edad.
- Un grupo de chicos y chicas que al momento de su llegada a Barcelona tenían entre 7 y 10 años de edad.

El contacto con este primer grupo se tuvo, a través de los Centro Educativo A y B. Siendo el Centro Educativo A al que, mayoritariamente, asisten la población de alumnado de origen dominicano residentes en el barrio objeto de estudio, por tal razón, es el centro del que proviene el 98% de la muestra.

Las entrevistas de este grupo se realizaron obteniendo el consentimiento de cada Centro Educativo y de las familias de cada uno de los chicos/as entrevistados. Para tales fines, la dirección del centro envió una nota informativa a los padres de los chicos/as en la que debían autorizar que sus hijos participaran en el presente estudio (anexo 7).

b) Un segundo grupo, estuvo compuesto por ocho adolescentes que, al momento del estudio, ya no se encontraban cursando la Enseñanza Obligatoria Secundaria (ESO) sino realizando otras actividades, concretamente, formativas de ocupación profesional.

De este grupo, cuatro adolescentes habían abandonado la Escuela en 3ero de la ESO y uno en el primer grado del Bachillerato. Este último grupo que formó parte de la muestra, se entrevistó en la segunda etapa de la realización de las entrevistas, por parecernos casos interesantes de cara a su trayectoria en la integración educativa. Las entrevistas de estos cinco casos se realizaron en el ambiente natural del barrio y se accedió a ellos a partir de un muestreo de “bola de nieve”.

Finalmente, la composición de la muestra del estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano ha quedado compuesta como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5.9: Composición de la muestra de los adolescentes de origen dominicano que cursan la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)

Grupo por edad de llegada a Barcelona.	Nombre ⁸⁶	Sexo	Edad actual (años)	Edad de llegada a Barcelona (años)	Tiempo de residencia en Barcelona (años)	Grado	Centro Educativo
Grupo 1. Adolescentes que han sido reagrupados entre los 4 a 6 años de edad.	1. Elena	Mujer	16	4	12	4º ESO	IES B
	2. José	Hombre	14	4	10	2º ESO	IES A
	3. Sandra	Mujer	14	4	10	3º ESO	IES A
	4. Alicia	Mujer	15	5	9	3º ESO	IES A
	5. Mario	Hombre	14	6	8	3º ESO	IES B
	6. Samuel	Hombre	14	6	8	3º ESO	IES A
Grupo 2. Adolescentes que han sido reagrupados a partir de los 7 años de edad.	7. Julio	Hombre	16	10	6	4º ESO	IES B
	8. Marcos	Hombre	16	8	8	4º ESO	IES B
	9. Carmen	Mujer	16	10	6	4º ESO	IES E (Centro concertado)
	10. Lucia	Mujer	15	10	5	3º ESO	IES A
	11. Marta	Mujer	16	8	8	4º ESO	IES A
	12. Gilberto	Hombre	15	10	5	3º ESO	IES A
	13. Yerli	Hombre	15	12	3	3º ESO	IES A
	14. Josefa	Mujer	16	8	8	4º ESO	IES A
	15. Isabel	Mujer	16	7	9	4º ESO	IES A
	16. María	Mujer	16	9	7	1º Bach.	IES A
	17. Noemí	Mujer	16	12	4	1º Bach.	IES A
	18. Humberto	Hombre	16	10	6	1º Bach.	IES A
	19. Caren	Mujer	16	7	9	1º Bach.	IES A
	20. Patricia	Mujer	16	9	7	1º Bach.	IES A
	21. Martin	Hombre	16	10	6	1º Bach.	IES A
	22. Mirna	Mujer	15	10	5	3º ESO	IES A

86 Por razones de ocultar la identidad de los informantes, los nombres han sido cambiados.

Tabla 5.10: Composición de la Muestra de adolescentes que habían finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria y se encontraban realizando alguna o ninguna actividad laboral/educativa.

Grupo 3	Joven entrevistado	Edad actual (años)	Edad de llegada a Barcelona (años)	Tiempo de residencia (años)	Ocupación actual
Adolescentes que se encuentran fuera del ámbito escolar.	1. Noé	16	6	10	Abandonó los estudios en 1º de Bachillerato. Estudió en el IES A. Actualmente no realiza ninguna actividad.
	2. Pablo	16	9	8	Actualmente cursa Formación Profesional en el área de salud y trabaja como camarero. Estudió en el IES A.
	3. William	16	10	6	Abandonó la Escuela en 3º de ESO (estudió en el IES C). Actualmente hace un curso de Formación Profesional en Diseño Interior.
	4. Esmeralda	16	9	7	Abandonó la Escuela en 3º de ESO (estudió en el IES A).
	5. Charlie	16	9	7	Terminó la ESO. Busca incorporarse a un curso de cocina.
	6. Ismael	16	10	6	Abandonó la Escuela en 3º de la ESO. Asistió al IES A. Asiste a una Escuela para Adultos.
	7. Manuel	16	10	6	Abandonó la Escuela en 3º de la ESO. Asistió al IES A. En el momento de la entrevista Asiste a una Escuela para Adultos.
	8. Manuela	16	12	4	Terminó la ESO. Inicia un Grado Medio en Administración.

Fuente: Elaboración propia.

5.4.2.4 Diseño de la Entrevista Semi-Estructurada como principal estrategia de recogida de información

Para la presente investigación se ha diseñado una Entrevista Semi-estructurada, cuyo contenido se basa en los componentes del *modelo que para el análisis de los procesos de integración en hijos e hijas de familias inmigradas hemos diseñado y que ya se ha presentado en el capítulo 4 de este informe*.

Aquí recogemos, a modo general, los objetivos, elementos de análisis y ejemplos de preguntas que conformaron la Guía de la Entrevista desarrollada con los Adolescentes en el Estudio de profundización que se realizó con estos chicos y chicas.

Aunque, el contenido de las Entrevistas aplicadas en el Estudio Exploratorio es el mismo, la Guía de las Entrevistas ha sido variada en función de la fuente de información (véase Tabla 5.7, apartado 5.4.1.5)

Cabe señalar, que esta entrevista, en su primera versión, *se sometió a una validación de contenido, a través de una validación por jueces y la aplicación piloto a una muestra de cinco adolescentes*. Los resultados de este proceso de validación se exponen en el anexo 2 de este informe. A partir de esta validación, se realizaron las modificaciones sugeridas en la guía de la Entrevista, quedando, la versión final estructurada como se presenta en la Tabla 5.11, apartado 5.4.2.4.2.

5.4.2.4.1 Objetivos de la Entrevista

1. Describir y comprender la trayectoria que está siguiendo el proceso de integración en los adolescentes procedentes de la inmigración dominicana en Barcelona a partir de la profundización en los elementos que configuran la integración según el modelo que hemos diseñado: la situación familiar, psicosocial de la inmigración en la integración, estructural (trayectoria educativa y mundo laboral), social, cognitivo-cultural, identitario y las perspectivas de vida en la integración.
2. Identificar, a partir de las entrevistas a los propios jóvenes objeto de estudio y a otras fuentes de información: los factores que actúan como barreras en el

proceso de integración y los que actúan como apoyos que facilitan dicho proceso.

3. Aportar una visión global sobre la situación prevaleciente en la Integración y sus dimensiones en los adolescentes y jóvenes de origen dominicano residentes en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella de Barcelona.

5.4.2.4.2 Contenido validado de la Entrevista Semiestructurada

En la siguiente tabla se exponen los objetivos, el contenido y los ejemplos de preguntas de la entrevista semiestructurada que ha sido aplicada.

Tabla 5.11: Contenido validado de la entrevista Semiestructurada.

Dimensiones de la integración	Objetivos específicos de la entrevista	Elementos objetos de investigación	Ejemplos de preguntas
Características de las familias de los adolescentes y trayectoria migratoria familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar la situación familiar de los adolescentes de origen dominicano. - Conocer la trayectoria migratoria de la familia hacia Barcelona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situación familiar: composición, características económicas y nivel educativo de los padres. - Trayectoria de migración de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuéntanos un poco de tu familia aquí en Barcelona? - ¿Quién vino primero de República Dominicana (Mamá y Papá? ¿Por qué crees que se han venido a vivir a España?
Psicosocial de la inmigración en el proceso de integración de los adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cómo ha sido vivido el proceso migratorio por parte de los adolescentes dominicanos. - Identificar los factores que les están apoyando o dificultando el proceso de adaptación en la sociedad de acogida. - Conocer, por parte de los adolescentes, sus experiencias en el proceso de adaptación y su conformidad o no con el proceso migratorio realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntariedad o involuntariedad de la inmigración por parte de los adolescentes y jóvenes. - La vivencia por parte de los jóvenes de la separación y la reunificación familiar. - La experiencia de la adaptación al nuevo contexto: reconstrucción o desconstrucción del mundo imaginado. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo fue para ti cuando te dijeron que venías a vivir a España? ¿Querías venir? ¿Por qué? - ¿Cuánto tiempo duraste sin tus padres? - Podrías contarnos un poco, ¿cómo te sentiste cuando ellos se marcharon? - Y aquí, ¿Cómo te sientes ahora? ¿Te sientes bien aquí? ¿Por qué? - ¿Tenías una idea sobre cómo era Barcelona?
Estructural. Trayectoria y perspectivas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener las percepciones de los alumnos de origen dominicano sobre su proceso de integración en la Escuela como lugar donde ocurre el proceso 	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia de los adolescentes en su vivencia escolar. - Dificultades encontradas en el proceso de integración 	<ul style="list-style-type: none"> - En la escuela, ¿Cómo te va? - ¿Te gusta tu escuela? ¿Por qué? - Así en general, ¿Te sientes uno más dentro de tu escuela? - ¿Cómo crees tú que un

	<p>de enseñanza-aprendizaje y de espacio de socialización en la sociedad de acogida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en los factores que inciden en la consecución o no de buenos logros en la integración educativa. - Identificar las trayectorias y perspectivas educativas que siguen los hijos de familias dominicanas en Barcelona. 	<p>escolar y sus estrategias de superación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores de apoyo en la integración educativa. - Expectativas educativas. 	<p>chico/chica está integrado en la Escuela?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En los chicos que han ido a la escuela en Rep. Dominicana, ¿Ves algunas diferencias ente la escuela aquí y allí? - En los estudios ¿Cómo te ves? ¿Piensas seguir estudiando en el futuro?
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la vivencia de los adolescentes de origen dominicano en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera como medio social próximo de integración y más allá de este entorno, en cuanto a: <ul style="list-style-type: none"> - las redes sociales que establecen (cerradas o abiertas); - sus actitudes hacia la participación en el espacio público del barrio y la ciudad; - el conocimiento y familiaridad que poseen con el espacio urbano en el que les ha tocado vivir. - Conocer sus actitudes sobre la convivencia intercultural en contextos multiculturales. - Identificar las dificultades que actúan como barreras en la integración social. - Identificar las posibilidades con las que cuentan para lograr una mejor integración social. 	<ul style="list-style-type: none"> - La integración en el barrio como medio de integración social próximo: redes sociales y participación en el espacio público. - Identificación de barreras o posibilidades para la integración social. - Actitud para la convivencia intercultural: apertura hacia la diversidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si alguien te preguntara cómo es tu barrio, ¿Qué le dirías? - ¿Te gusta el barrio? ¿Por qué? - ¿Conoces instituciones del barrio? - ¿Participas en alguna de ellas? ¿Por qué? - Más allá del barrio, ¿Conoces lugares de la ciudad? - Y tus mejores amigos, ¿De qué países son? - ¿Tienes amigos en otros lugares más allá del barrio? - Cuando salen a pasear, ¿a qué lugares van? - Y en tu tiempo libre, ¿qué haces? - ¿Te sientes uno más dentro de tu barrio? - Vives en una ciudad donde hay gente de muchos países y culturas, ¿Qué piensas de eso? ¿Por qué? - ¿Crees que un chico dominicano tiene los mismos derechos y oportunidades para crecer en esta sociedad que un chico de aquí? ¿Por qué?
Cognitivo-cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las opiniones de los adolescentes y jóvenes en relación a su aceptación o rechazo a los valores, costumbres y lengua de la sociedad de acogida. - Conocer si sus gustos y preferencias culturales se inclinan más hacia preferencias intraétnicas o si interaccionan entre ambas culturas. - Conocer en qué medida mantienen conocimientos y elementos que son 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y aceptación o rechazo de la cultura de acogida: costumbres, lengua, valores. - Gustos y preferencias culturales. - Conocimiento de los elementos de la cultura de origen propia y de los padres. - Contacto que mantienen con la cultura de origen. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo dirías que son los catalanes? ¿Qué les gusta más? - Si alguien te preguntara como es Cataluña, ¿qué le dirías? - Y de algún otro lugar de España, ¿qué me dices? - ¿Qué cosas has encontrado de diferente y de parecido entre lo que es vivir aquí y allá? - Si alguien de aquí te preguntara sobre cómo son los dominicanos, ¿qué le dirías? - ¿Alguien te ha preguntado alguna vez sobre cómo es tu cultura dominicana?

	<p>propios de la cultura de origen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber si tiene la posibilidad de mantener contacto con el lugar de origen y a través de qué medios. 		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te mantienes en contacto con la familia y amigos de allá? - Después que viniste, ¿Has vuelto al país? ¿Por qué?
<p>Identitaria. Sentimiento de pertenencia a una comunidad política</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cómo están construyendo en su proceso de integración los hijos de familias dominicanas el sentimiento de pertenencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del sentimiento de pertenencia hacia una o más comunidades políticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con el tiempo que llevas viviendo aquí, ¿De dónde te sientes más? ¿Dominicano, catalán/español, de los dos lugares o de otro lugar?
<p>Perspectivas de vida y lecciones aprendidas en el proceso de integración</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las perspectivas de vida que tienen estos adolescentes de cara a su plena integración en la sociedad de acogida, en relación a sus aspiraciones y expectativas sobre el proyecto migratorio que iniciaron. - Detectar las lecciones aprendidas por los chicos y chicas en su proceso hacia la integración en la sociedad de acogida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspiraciones y expectativas de vida. - Proyecto migratorio futuro. - Lecciones aprendidas en el proceso de integración. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el futuro, ¿Qué te ves haciendo cuando tengas 30 años? - ¿Crees que tu familia piensa regresar a vivir en la República Dominicana? Y ¿Tú? - Hablando de tu experiencia de vida aquí, ¿tú qué le dirías a otro chico que acaba de llegar para que se sienta contento aquí y le vaya bien? - ¿Tienes algún amigo dominicano que tú crees que está contento aquí, se siente bien aquí? Si es afirmativo, ¿Cómo lo describirías? - ¿Has oído hablar alguna vez sobre la integración de personas que llegan a este país? Para ti, ¿qué es esto de sentirse integrado?

Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión

El diseño de esta investigación se ajustó a una metodología cualitativa orientada a la comprensión. Este enfoque metodológico nos permitió alcanzar los objetivos propuestos en el estudio, en la medida en que se ha podido conocer, describir e interpretar la realidad de los hijos de familias de origen dominicano respecto a cómo experimentan ellos, en sus mundos reales, la vivencia de los procesos de integración.

Investigar, desde un enfoque cualitativo, ha sido una oportunidad (Ruiz Olabuénaga, 2007), ya que se pudo abordar de una manera global y holística la experiencia de la integración en los adolescentes de origen dominicano. El método posibilitó que los sujetos del estudio hablaran por sí mismos, pudiendo aportar su visión del mundo que se tenía como objeto de estudio.

Es así, como investigar cualitativamente, nos ha permitido describir densamente el fenómeno estudiado y a la vez, desarrollar la *reflexividad que caracteriza a la investigación cualitativa (Sandín, 2003) y su suficiencia interpretativa*, desde la que hemos podido considerar y reconocer en la vida de los chicos y chicas estudiados los supuestos teóricos que configuran sus procesos de integración, entendiendo e interpretando estos procesos desde una visión de la persona en su integridad y complejidad cultural (Sabariego, 2013).

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

- I. Estudio Exploratorio**

- II. Estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano**

Capítulo 6. Marco empírico I

Estudio Exploratorio: triangulando diversas miradas sobre la situación de los procesos de integración en los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona. Un análisis a partir de sus dimensiones.

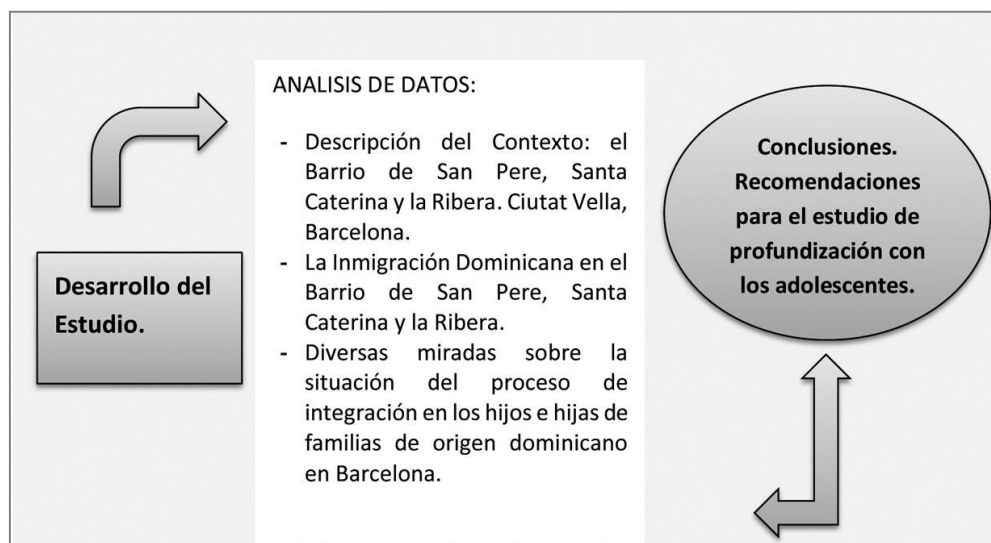
Introducción

El presente capítulo presenta los resultados del Estudio Exploratorio llevado a cabo en la tercera fase de la presente tesis. Este estudio tiene como principal objetivo presentar una aproximación a la realidad objeto de estudio, a partir de las opiniones de diversas fuentes de información, *sobre la situación prevaleciente del Proceso de Integración que están siguiendo los adolescentes y jóvenes de origen dominicano en el contexto social del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella en Barcelona*. Para conseguir este objetivo, hemos realizado una Investigación Descriptiva de naturaleza cualitativa, utilizando la Entrevista Semi-estructurada y entrevistas informales como estrategias de recogida de información.

Como resultado de las conclusiones del estudio hemos reelaborado unas recomendaciones que permitieron focalizar el estudio que, posteriormente, se realizó con los propios adolescentes objeto de estudio. Esto es, con la finalidad de profundizar y comprender, en perspectiva amplia, lo que está ocurriendo con la Integración de estos adolescentes procedentes de la inmigración dominicana en Barcelona y que viven sus experiencias de integración en situaciones y contextos que son considerados como adversos.

El esquema general del capítulo es como se presenta a continuación:

Figura 6.1: Esquema general del capítulo sobre el Estudio Exploratorio.



6.1 El contexto social seleccionado como objeto de estudio

La investigación se concentra en el contexto social del Barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera del Distrito de Ciutat Vella de la Ciudad de Barcelona. Hemos elegido este contexto por diversas razones:

1. Este sector es el primer lugar de asentamiento de la inmigración dominicana en Barcelona y es aquí donde las familias dan cuenta de que se inició el proceso de reagrupación de los hijos e hijas y parejas.
2. Es un sector caracterizado, tanto en su historia pasada como reciente, por ser un lugar de llegada y asentamiento de Inmigrantes extranjeros como de otras regiones de España, por lo cual, la inmigración y con ello la diversidad cultural es un elemento característico que aún acompaña al Barrio y esto nos interesa como factor de integración en la medida en que se pueda dar o no la interacción entre autóctonos e inmigrados, sobre todo, entre los adolescentes y jóvenes procedentes de la inmigración y sus pares autóctonos o de otras procedencias culturales.
3. El Barrio se ha considerado, a pesar de su reurbanización y remodelación, como un sector "urbano-marginal" de la Ciudad. Es un lugar en el que se pueden presentar mayores riesgos hacia las distintas formas de exclusión social que se presentan en sectores socialmente desfavorecidos. De aquí, que nuestro interés sea:

- *Describir la trayectoria que está adoptando el proceso de integración de los hijos de familias dominicanas en contextos sociales con tendencia hacia la marginalidad/exclusión social.*
- *Identificar en qué medida en estos espacios sociales, en los que la tendencia a la guetización o encapsulamiento de los distintos grupos culturales se podría potenciar más, se pueden encontrar factores que posibilitan la Integración de los hijos de inmigrantes o si más bien se encuentran grandes barreras que obstaculizan el proceso de integración orientándolo aún más hacia la segregación y/o exclusión social.*

6.2 Resultados del estudio exploratorio

Los resultados obtenidos producto del análisis de los datos presentan, en *primer lugar*, una descripción general del contexto objeto de estudio y de la inmigración dominicana ubicada en este sector de la ciudad de Barcelona. En *segundo lugar*, ofrecemos una descripción detallada sobre la situación en que se encuentran cada una de las dimensiones del proceso de integración en los adolescentes y jóvenes procedentes de familias inmigrantes dominicanas, según el punto de vista de cada una de las fuentes consultadas.

6.2.1 Descripción del contexto: El barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera en el Distrito de Ciutat Vella de Barcelona

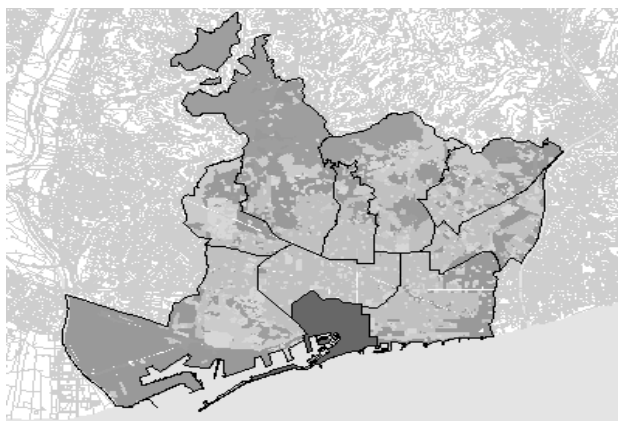
Como ya hemos indicado, esta investigación tiene como lugar de actuación el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, ubicado en el Distrito de Ciutat Vella de la ciudad de Barcelona. En la descripción del barrio desarrollaremos los siguientes apartados:

- Descripción del Distrito de Ciutat Vella, Barcelona: el territorio y los barrios.
- Un recorrido por el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera: historia, población y sus entidades educativas y socioculturales.
- La Plaza del Forat de la Vergonya. Punto emblemático del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera.

6.2.1.1 Descripción del Distrito de Ciutat Vella

Ciutat Vella es uno de los diez distritos municipales en que se encuentra dividida la Ciudad de Barcelona⁸⁷ y en el que se encuentra situado el casco antiguo e histórico de la ciudad. Este distrito limita al Oeste con el Eixample, al Este con el Mar Mediterráneo (zona en que se encuentra situado el barrio de la Barceloneta, lugar conocido por cada transeúnte que pasa por Barcelona), al Norte San Martí y al Sur con Sants-Montjuïc.

Figura 6.2. Situación geográfica del Distrito de Ciutat Vella en la ciudad de Barcelona.



Según el Departament d'Estadística del Ajuntament de Barcelona, Ciutat Vella en el año 2013, tenía una población de 104.334 habitantes, distribuidos en sus cuatro barrios, siendo el barrio del Raval, el que mayor población concentra con 49.622 residentes.

El distrito de Ciutat Vella tiene una extensión de 430 hectáreas, dividido en cuatro barrios: el Raval, la Barceloneta, el Gótico y Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera. Estos dos últimos son los que componen el Casco Antiguo de la Ciudad. Esta división territorial puede apreciarse en el siguiente mapa:

87 Barcelona consta de diez distritos municipales que tienen autonomía y capacidad de decisión y gestión económica. Estos distritos son: Ciutat Vella, Eixample, Sant Martí, Sants-Montjuïc, Nou Barris, Gràcia, Horta-Guinardó, San Andreu, Sarrià-Sant Gervasi y Les Corts.

Figura 6.3. Mapa de la división territorial del Distrito de Ciutat Vella por barrios.



Fuente: Ayuntamiento de Barcelona. Estadísticas. En: <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/guadt01/terri01/t0.htm>

- *El Raval*⁸⁸. Es un barrio nacido al margen de los caminos principales de la ciudad y en las afueras de las murallas. Es un barrio que surge para dar respuesta al crecimiento social y económico de la ciudad de Barcelona. Este se caracterizó por ser un punto clave de Barcelona en el tiempo de la revolución industrial del siglo XIX. El Raval se convierte así, cada vez, más en un barrio habitado por la clase obrera y con menos poder adquisitivo, entre los cuales, los inmigrantes desde principios del siglo XX van a ser uno de los grupos más destacados, situación que aún perdura en nuestros días en la población que lo compone.
- *La Barceloneta*. Es el barrio marino de Barcelona y el más joven de los cuatro barrios que conforman el distrito de Ciutat Vella. Este se fundó dentro de los terrenos ganados al mar en el siglo XV, cuando se construyó la entrada al puerto de Barcelona. Desde la caída de las murallas de la ciudad y con la llegada de las dos líneas de tranvía, la Barceloneta se constituyó en el balneario de la ciudad. Esta situación provocó la entrada y posterior desarrollo de la industria del turismo.

88 La información sobre cada Barrio puede ampliarse en: http://w110.bcn.cat/portal/site/CiutatVella/menuitem.6806019324b2f1d826062606a2ef8a0c/?vgnextoid=04c075292f5a8210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&vgnnextchannel=04c075292f5a8210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=ca_ES

- *El Gótico*. Es el núcleo más antiguo de la ciudad y su centro histórico. A lo largo de los siglos y aún en nuestros días, asume el papel de centro de representación de la política y las instituciones de Barcelona. En este barrio se encuentran la mayoría de los edificios y calles con significado histórico de la ciudad.
- *Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera*. Esta parte se conoce como el Casco Antiguo. Es extensión medieval de la ciudad. Está compuesto por tres barrios: Santa Caterina, Sant Pere y San Agustín. Más al sur se encuentra el barrio de la Ribera presidido por la Basílica de Santa María del Mar centro de la vida señorial de la ciudad del siglo XIII al XIV. En esta parte se encuentra el famoso barrio del Borne. Todavía puede apreciarse su estructura medieval, con sus angostas calles, retorcidas y entremezcladas. A este último dedicaremos una descripción más amplia por ser el contexto en que se sitúa nuestro estudio.

6.2.1.2 Un recorrido por el barrio de Sant Pere, Santa Caterina, y la Ribera

Nos adentramos en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera para andar por sus estrechas calles, sus viejas edificaciones y sus gentes. Este es un barrio en el que todavía se puede contemplar el encuentro entre la historia de su pasado medieval y la modernidad que ha recibido desde finales del siglo XX e inicios de nuestro siglo.

Historia

Su historia⁸⁹ nos cuenta que estos barrios surgen como respuesta de la expansión de la ciudad de Barcelona en la época feudal, formando parte de los suburbios de la Barcelona romana de la parte este de la ciudad. Desde el siglo XI y hasta el siglo XVI van a estar en su apogeo, desarrollándose en esta zona diversas

89 Los datos que presentamos en este apartado lo hemos tomado de lo que nos indica la página web oficial del Ayuntamiento de Barcelona- Distrito de Ciutat Vella. Puede consultarse en:
http://w110.bcn.cat/portal/site/CiutatVella/menuitem.6806019324b2f1d826062606a2ef8a0c/?vgnextoid=c00175292f5a8210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&vgnnextchannel=c00175292f5a8210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=ca_ES

actividades económicas derivadas del comercio marítimo y de la manufactura de textiles.

Durante el siglo XVIII los edificios medievales se van a sustituir para instalarse allí las industrias manufactureras, esta situación provocó una nueva demanda de mano de obra y por tanto, ocurrió un alto crecimiento demográfico en la zona. Posteriormente, con la fundación del Eixample durante el siglo XVIII se va a producir un proceso de sustitución de sus habitantes, siendo así, que la clase acomodada se desplazaría hacia las afueras de la ciudad y el núcleo de estos barrios estarían siendo habitados por la clase obrera y por los inmigrantes que ocupaban los pisos subdivididos, con una falta evidente de los servicios indispensables, que con el paso del tiempo se iban deteriorando en gran medida. Esta última situación se prolongará hasta inicios del siglo XXI que es cuando se inicia todo un proceso de mejora del barrio, el cual ha sido demandado por los propios habitantes y posteriormente, apoyado por la gestión del Ayuntamiento.

El empobrecimiento de las condiciones de vida que desde el siglo XVIII experimentaba esta zona de Barcelona, es la situación que encontraran la primera llegada de inmigrantes dominicanos (también otros colectivos como los Filipinos y Marroquíes) a su llegada a Barcelona desde mediados de los años ochenta e inicios de los noventa. *La inmigración dominicana, precisamente se asienta en este barrio, debido a que el pago del alquiler de la vivienda era posible para el inmigrante que llegaba con escasos recursos.*

Hoy, según nos presenta el Ayuntamiento de Barcelona, la finalización del Mercado de Santa Caterina significa una aceleración económica del barrio, y también, esta zona se encuentra por parte de la Administración de la Ciudad dentro de un proceso de sus áreas urbanas y del hábitat. El proyecto tiene como principales áreas de actuación:

- Mejora del espacio público y dotación de espacios verdes con la urbanización del Pou de la Figuera.
- Rehabilitación de elementos comunes de los edificios privados.
- Provisión de equipos para uso colectivo al Casal del Pou de la Figuera, Centro Cívico de San Agustín, edificio de la Peña Cultural Barcelonesa.
- Fomento de la sostenibilidad del desarrollo urbano.
- Programas para la mejora social, urbanística y económica del barrio.

Muchas de estas mejoras se han llevado a cabo, como es el caso de la habilitación del Espacio Verde al Pou de la Figuera, gracias a la constante lucha vecinal por lograr una mejora cualitativa de las condiciones de vida en el barrio. En la actualidad, se cuenta con un Plan Comunitario del Casco Antiguo de Barcelona⁹⁰. Este Plan trabaja para la mejora del barrio a partir de la implicación de todos los que allí viven; de los representantes de grupos y asociaciones; de los profesionales de los servicios públicos y de las Administraciones.

Población

Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera tienen una población de 22.817 habitantes, de los cuales 9.425 son de origen extranjero (Ayuntamiento de Barcelona. Estadística, 2013). Es decir, que un 47% de su población procede de la inmigración, situación ésta que acompaña al barrio en la mayor parte de su historia. En la actualidad los mayores colectivos de inmigrantes son: italianos (1.051), marroquíes (757), franceses (614) y alemanes (318). Entre los latinoamericanos se destacan: dominicanos (285), argentinos (284) y colombianos (204). Cabe señalar, que los colectivos europeos están más asentados en la parte sur que se corresponde con la Ribera, sobre todo, en la zona del Borne. En el caso de la inmigración con mayor tiempo de asentamiento, ésta se encuentra situada en las zonas céntricas de los barrios de Santa Caterina y Sant Pere, como es el caso de los dominicanos y marroquíes.

En cuanto a los grupos de edad, del total de la población, la distribución es como sigue:

Tabla 6.1: Distribución de la población por grupo de edad del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, Ciutat Vella, Barcelona, año 2013

Grupo de edades	Total
Niños (0-14 años)	6.219
Jóvenes (15-24 años)	2.389
Adultos (25-64 años)	3.102
Personas mayores (65 y más años)	3.526
Población total	15.236

Fuente: Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona.
Lectura del Padrón Municipal de Habitantes a 30 de junio 2013

90 Este Plan puede consultarse en línea: <http://www.placomunitaricascantic.org/pla-comunitari-del-casc-antic/>

Como puede observarse en la tabla anterior, los jóvenes representan 18% del total de la población del barrio. Siguiendo en esta línea, en cuanto al Nivel Académico que tiene la población de este sector, el Padrón Municipal de Habitantes 2011, sitúa en 3.273 los que están cursando el Bachillerato Elemental, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Grado Medio de Formación Técnico-Profesional (FPI). De igual manera, 4.257 jóvenes ya tenían el Bachillerato Superior y Grados Superiores de Formación Técnico-Profesional y a su vez, para esta fecha, 6.455 habitantes poseían estudios universitarios.

Las entidades educativas y socioculturales del barrio

Para los fines de nuestro estudio agruparemos las entidades en aquellas que ofrecen servicios educativos (Centros Educativos) y las que desarrollan una programación cultural variada, sobre todo, destacando en este ámbito los programas dirigidos a la juventud del barrio.

Entidades Educativas

Educación Infantil y Primaria

- Escuela Cervantes
- Escuela Parc de la Ciutadella
- Escuela Pere Vila

Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato

- Institut Pau Claris
- Institut Verdaguer
- Institut La Salle Comtal (concertado)

Oferta de Ciclos Formativos Medio y Superior

- Instituto de Medios Audiovisuales (Grado superior)
- Instituto Bonanova (Grado medio y superior en áreas de la salud)

Centros de Formación de Personas Adultas. Estos centros Ofrecen cursos de lengua catalana, castellana y extranjeras, así como informática; preparación a las pruebas de acceso a: ciclos formativos y a la universidad. La oferta educativa está abierta para jóvenes a partir de los 18 años, pero también ofrecen algunos cursos a partir de 16 años. En sus cercanías, el barrio cuenta con dos centros: *el centro Francesc Layret y el centro Manuel Sacristán.*

Entidades Socioculturales. Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera cuenta con una amplia oferta de entidades que ofrecen una programación cultural variada dirigida a toda la población. Es significativo, encontrarse con una programación cultural muy dinámica dirigida a la juventud del barrio. Entre estas entidades podemos citar:

- *Centro Cívico Convento de San Agustín.* Este centro cuenta con un espacio de encuentro y relación entre niños y adolescentes del barrio. Apoyan iniciativas de proyectos que provengan de ideas impulsadas por la juventud. Trabajan en conjunto con la comunidad educativa, entidades y servicios que realicen actividades con los niños y jóvenes del barrio.
- *Fundación ADSIS⁹¹.* Esta fundación desarrolla diversos proyectos, pero el que más nos interesa es el proyecto dirigido a la Juventud del barrio. El proyecto se denomina en lengua catalana “Recolzem els Joves del Casc Antic” (Apoyemos los jóvenes del Casco Antiguo). Desde el 2006 el proyecto se ha venido desarrollando desde la Fundación ADSIS. El objetivo de esta intervención con los jóvenes procedentes de la inmigración es mejorar la inclusión social de la juventud inmigrada en el barrio, a través de acercarle a la oferta social y educativa que el barrio y la ciudad ponen a su disposición para mejorar su calidad de vida. También desde el proyecto se ofrece un “espacio joven” como punto de encuentro y un área de refuerzo escolar y apoyo para reducir el absentismo escolar entre los jóvenes.
- *Fundación Comtal⁹².* Trabaja con los niños, jóvenes y adultos del barrio que están riesgo de exclusión social. Sus proyectos se centran en dos áreas de actuación: el área educativa, con proyectos y actividades para niños y adolescentes de 4 a 16 años; y el área de inserción laboral, con cursos pre-laborales e itinerarios personalizados para jóvenes y adultos desde los 16 hasta los 35 años.
- *Fundación Ciudadanía Multicultural.* Tiene la misión de promover el encuentro y el enriquecimiento mutuo mientras facilita la inserción social y laboral de mujeres y jóvenes inmigrantes. Esta fundación tiene un proyecto muy conocido

91 Sitio Web: <http://www.fundacionadsis.org/es/page.asp?id=1>

92 Sitio Web: <http://www.comtal.org/>

y frecuentado en el barrio que se denomina MESCLADIS. Este proyecto promueve el acercamiento entre autóctonos e inmigrados y realiza cursos de cocina que sirven como una oportunidad de generación de empleo entre la población inmigrante, especialmente, entre los jóvenes y mujeres⁹³.

- *Casal del Barrio Pou de la Figuera*. El barrio cuenta con su propio Casal que promueve la relación vecinal y la difusión cultural. Este Casal puede ser utilizado por las entidades y asociaciones que deseen realizar actividades culturales, también se ofrecen cursos y talleres sobre diversos temas sociales.
- *Casals de Joves Palau Alòs*. Espacio que promueve actividades socioculturales y educativas para todos los jóvenes del barrio. Tienen un área de trabajo directa con adolescentes y jóvenes procedentes de la inmigración para favorecer su integración social.
- *Associació L'Exquitx*. Entidad que se dedica a la formación en valores y a favorecer la integración de los niños y adolescentes en la sociedad catalana. Proporciona ayuda pedagógica, educación en valores, refuerzo escolar y actividades socioculturales (fiestas, intercambios culturales).
- El Proyecto AFEV⁹⁴. Ofrece seguimiento y acompañamiento a niños, adolescentes y jóvenes con dificultades en el Rendimiento Escolar. Es un grupo de voluntarios formado por estudiantes universitarios que ofrecen dos horas por semana para acompañar a un niño o joven y darle refuerzo escolar.

Es importante señalar, que además de estas entidades que se dedican a la promoción de actividades culturales y de apoyo a la inclusión social de los niños, jóvenes y adultos de estos barrios, el Casco Antiguo cuenta con su antiguo y a la vez moderno Mercado de Santa Caterina, un lugar de referencia no sólo de los mismos moradores, sino también de toda la ciudad de Barcelona. También existe una amplia oferta de Museos que pueden servir de espacio cultural para sus moradores, entre los que podemos mencionar: el Museo del Chocolate, Museo Picasso, Museo de Geología, Museo de Zoología, Museo Textil. Como espacio de recreación predilecto se encuentra el Parque de la Ciutadella y el Zoológico de Barcelona.

93 Sitio Web: www.mescladis.org

94 Sitio Web: www.barcelona.afev.org

En cuanto a la oferta deportiva, el barrio cuenta con el Centro Deportivo construido en uno de los laterales del Parque de la Ciutadella. Este Centro Deportivo ofrece diversas actividades deportivas, entre ellas fútbol y básquetbol (para este deporte se ha de pagar una cuota), es un espacio abierto a la juventud. Esto es, además de las distintas actividades que en este campo llevan a cabo las entidades culturales mencionadas anteriormente.

También cuenta con *la Asociación de Vecinos del Casco Antiguo* que mantiene su actividad en la lucha por la mejora del barrio⁹⁵. Además, existe, desde el año 1995, el desarrollo de un Plan Integral para el Casco Antiguo en el que participan las redes de asociaciones y entidades de los barrios y la administración local con el principal objetivo de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Actualmente, se cuenta con un *Plan Comunitario del Casco Antiguo*⁹⁶ que trabaja para la mejora de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera mediante un esfuerzo intensivo de diversos agentes para atender a las problemáticas que afectan al sector.

Por su parte, la Administración del Ayuntamiento del Distrito de Ciutat Vella, tiene la oferta de un conjunto de servicios de soporte para la Juventud de estos barrios⁹⁷. Entre estos están: *Plan Joven de Formación y Ocupación del Distrito, Centro de Información y Asesoramiento para Jóvenes, Centro de Recursos Pedagógicos de Ciutat Vella y el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica del Distrito*. También está el *Programa de Soporte Educativo a las Familias*⁹⁸ que tiene como objetivo la implicación de las familias como agentes educativos fundamentales, es una oferta educativa encaminada hacia el éxito escolar.

95 Sitio Web: www.sosicascantic.cat

96 Este Plan puede consultarse en:

<http://www.placomunitaricascantic.org/pla-comunitari-del-casc-antic/>

97 Citamos los servicios dirigidos a la Juventud por ser el grupo que nos interesa como objeto de estudio.

98 Sitio Web:

http://w110.bcn.cat/portal/site/CiutatVella/menuitem.5d5fd988862d03d826062606a2ef8a0c/?vgnextoid=5a83c14f2391c310VgnVCM10000072fea8c0RCRD&vgnnextfmt=forMatDetall&lang=ca_ES

Otro elemento a señalar es que, en el barrio las entidades comerciales están regentadas, en su mayoría, por inmigrados, lo que nos da la visión de que en esta zona se desarrolla un comercio étnico. En el caso de los inmigrantes dominicanos, se puede constatar la presencia de pequeños comercios como peluquerías para hombres, salones de belleza destinados sobre todo para las mujeres y el famoso Restauran “Puerto Plata”, el cual es conocido por todos los dominicanos.

6.2.1.3 La Plaza del Forat de la Vergonya. Punto emblemático del Barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera

El Pou de la Figuera, conocido popularmente como el “Forat de la Vergonya” (Agujero de la Vergüenza) es hoy lo que podría llamarse la Plaza Mayor. Es un parque construido por Vecinos y que ha sido ganado con la lucha popular por el Espacio Público. Está ubicada entre las calles Sant Pere Més Baix, Metges, Jaume Giralt y Carders, que ocupan la parte central de los barrios de Santa Caterina, Sant Pere y la Ribera (en sus cercanías se encuentra el famoso turístico barrio de El Borne y la Iglesia de Santa María del Mar).

Este lugar se considera emblemático por ser un espacio ganado por los vecinos en su lucha de tener un espacio público, verdaderamente público en el que la gente pudiese intercambiar y disfrutar de un área verde⁹⁹. Los vecinos empiezan a movilizarse para intervenir en esta área que por la no atención del Ayuntamiento se encontraba degradada. Según los testimonios de la gente, se empezó a decir que esto era un “agujero” y una “vergüenza” cuando ante los edificios derribados se formó un agujero en lo que hoy es la plaza y de aquí que se decía que este agujero por la actuación del Ayuntamiento suponía una vergüenza, de aquí su popular nombre del “Forat de la Vergonya”. En este lugar con la plantación simbólica de un

99 La lucha se inicia en el 2002 cuando el Ayuntamiento en su Plan de urbanismo del Casco Antiguo de Ciutat Vella, decide en conjunto con las empresas constructoras de que en este punto, declarado inicialmente como zona verde, deberían construirse plazas de Parkings para ponerlas a disposición del turismo cultural que acude al área del Museo Picasso, el Born y Santa María del Mar. Ante esta situación, los vecinos deciden luchar por mantener este espacio como un área verde y de sociabilidad del vecindario.

pino entre los escombros, se iniciará la lucha vecinal contra la especulación urbana, a través de la Asamblea del Forat¹⁰⁰.

Las constantes luchas y la participación activa de los vecinos lograron rescatar y defender esta Plaza como un área de Espacio Público para todos los habitantes del barrio. Según pudimos observar y como hemos registrado en nuestras notas de campo (28/10/2012), actualmente, la Plaza del Pou de la Figuera (Forat de la Vergonya) es un punto de encuentro vecinal en la que se puede apreciar la interacción entre los vecinos y el contacto intergeneracional; dentro de la plaza se existen bancos, una media cancha de básquetbol y de fútbol en la que los jóvenes del barrio realizan este tipo de deporte, juegos infantiles. Además, y como fruto de esta lucha, aún se mantiene un “huerto” en la plaza, el cual se denomina “*El huerto urbano comunitario del Forat*”¹⁰¹ y que constituye un ejemplo de la autogestión y participación vecinal en el espacio público.

100 Información recogida del Blogs urbanístico: Barcelona, Berlín, Madrid, Paris y Nueva York. En: <http://www.blogonlyapartments.es/forat-vergonya-barcelona/Consulta> del 24 de enero de 2013. Indicamos además, que sobre esta lucha vecinal por el Espacio Público se han realizado investigaciones e incluso Tesis Doctorales al respecto. También pueden encontrarse disponibles en la web diversas narraciones sobre lo ocurrido en el Forat de la Vergonya. Como ejemplo, pueden mencionarse y visitarse los siguientes sitios Web:

- <http://www.terristory.altervista.org/contributi/forat/foratspagnolo.htm>
- El bloc de arquitectura y urbanismo de Barcelona. En: <http://elbloc.net/2011/11/la-lucha-del-forat/>
- Un forat de la vergonya al Casc Antic de Barcelona, en: <http://www.joveseixample.com/absoluciojona/html/forat.html>
- Vídeos disponibles en Youtube: http://www.youtube.com/results?search_query=forat+de+la+vergonya&oq=forat+de+&gs_l=youtube.1.0.0.907.6951.0.7942.9.8.0.1.1.0.59.362.8.8.0...0.0...1ac.1.PNiEkaFayAA

101 El Huerto cuenta con su propio Blogspot: <http://lhortetdelforat.blogspot.de/>

Este Huerto forma parte de los Huertos Urbanos de Barcelona, aunque el Ayuntamiento no lo menciona dentro de la Red de Huertos Urbanos de la Ciudad. Véase:

http://huertosurbanosbarcelona.wordpress.com/00_huertos-urbanos-cultivando-barcelona/11-huertos-comunitarios/10-lhortet-del-forat/

Finalmente, puede señalarse que el ganar este espacio público para el barrio ha sido un símbolo de resistencia y que gracias a ello, se vive hoy como un lugar de sociabilidad en la que el contacto entre los diversos grupos culturales, pone de manifiesto el multiculturalismo que existe en el barrio. Un lugar en el que sus moradores tiene la posibilidad de encontrarse y de interactuar (Delgado, 2006).

Con este apartado finalizamos la parte descriptiva del Barrio que hemos tomado como contexto de investigación, en las siguientes páginas pasaremos a *describir la situación de la integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes dominicanas según las opiniones de diversas fuentes de información: profesores, entidades del barrio, educadores sociales, miembros del tejido asociativo de la comunidad dominicana y desde las propias familias de los y las jóvenes.*

6.2.2 Una Isla Dominicana en pleno centro de Barcelona: la Inmigración Dominicana en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera

En este apartado, antes de centrarnos en el barrio, indicamos muy brevemente el hecho de quiénes iniciaron el proceso de llegada de los dominicanos en Barcelona.

La inmigración dominicana en Barcelona, al igual que en el resto de España, ha sido una inmigración iniciada y mantenida por mujeres. Es decir, que desde los inicios es una inmigración femenina, que ha desempeñado un rol esencial en el asentamiento y consolidación de la comunidad dominicana en esta ciudad. En palabras de sus protagonistas, la llegada de las mujeres dominicana a España estuvo motivada por el tipo de trabajo que se decía se requería en este país, el cual, se concentraba en las áreas laborales del servicio doméstico y el cuidado de personas mayores y niños. Estas son tareas que en origen se consideran son más un “oficio de mujeres”.

- *“¿Por qué crees que llegaron primero las mujeres dominicanas a España?*
- *Siempre se dijo que había más facilidad, porque lo que había era trabajar en casas de familias. Así que la mayoría éramos mujeres y nos dedicábamos a trabajar en casas de familia, esto era el empleo que había. Yo vine en el 1997, pero cuando yo llegué ya habían mujeres que tenían*

aquí siete u ocho años y lo único que hacían eran trabajar en casas de familias” (Juana, 47 años).

Estas mujeres procedían de la región sur y suroeste de la República Dominicana, una de las regiones con mayor índice de pobreza del país. Los principales pueblos de los que procedían son: Los Ríos, Poster Río, La Descubierta, Neyba. Todos estos lugares están en dirección hacia la zona fronteriza con Haití. Aún en la actualidad, el mayor número de dominicanos residentes en Barcelona proceden de esta región.

“La mayoría eran de allá del Sur de la República Dominicana. Cuando yo llegué aquí conocí solo una chica que era de la capital, pero la mayoría eran de la Descubierta, los Ríos, Poster Río y sitios que yo allá no los conocía ni en el mapa” (Juana, 47 años, Asociación de Dominicanos en Cataluña).

El motivo de la inmigración de estas madres era principalmente el económico. Ellas emigraban para constituirse en el principal sustento de los miembros de las familias que dejaban en República Dominicana (hijos, esposos e incluso parientes), situación ésta que aún prevalece.

“La inmigración para nosotras tiene mensajes económicos, porque la madre que está aquí es la que da sustento allí. Está aquí trabajando, pero tiene una presión familiar: tiene que enviar una mensualidad, que tiene que hacer una casa, que tiene que ayudar a la mamá, a los hijos, al marido y también a los hermanos que dejaron allá” (Ana, 40 años).

Son estas madres las que iniciaran el proceso de asentamiento de los dominicanos en Barcelona. Luego, son quienes van a liderar todo el proceso de la *Reunificación Familiar*, trayéndose a sus hijos, hijas y esposos, cuyo proceso se iniciará después de ocho años de presencia en Barcelona.

“Aquí llegamos las mamás y muy pocos papás, entonces después de ocho o diez años empezaron las mujeres a reagrupar, aunque mayormente no se reagrupaban los hijos sino a los maridos. No teníamos residencia. Esto fue en el año 1991. Se venía como turista y luego se hacían los papeles. No traían el pequeño, porque esto era, podríamos decir, un estorbo para el trabajo, porque nosotras trabajábamos en casas de familias” (Sonia 50 años).

La llegada de los dominicanos al barrio: *“para los dominicanos era un barrio como el Bronx, como el pequeño Manhattan de Barcelona”* (Juana, 47 años).

Esta comparación del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera con el Bronx o Manhattan en Nueva York (lugar de una significativa presencia de la inmigración dominicana en este Estado) nos introduce en el hecho de que la presencia de la Comunidad Dominicana en este sector se fue consolidando fuertemente, llegando a ser no sólo el principal lugar de llegada de la Inmigración Dominicana sino un lugar “simbólico” en su proceso de asentamiento y adaptación en la sociedad de acogida, así como punto de referencia en el que se podía y aún se puede encontrar una red social de apoyo emocional y de socialización a lo interno del colectivo dominicano, situación que aún permanece en la actualidad y con la que conviven los hijos que han sido reagrupados o que han nacido en Barcelona.

“Cuando yo vine, vivíamos en el Clot. Después yo alquilé un piso con una amiga y entre las dos pagábamos mil euros. Pero, cuando llegué aquí al primer barrio que fui fue a los ‘Borbollones’ porque para ese entonces para llamar por teléfono y enviar dinero, los únicos lugares donde había locutorios era en la calle Carders”.

- *¿Cómo era el barrio?*
- *Era un barrio como el Bronx, como el pequeño Manhattan de Barcelona.*
- *¿Por qué?*
- *Porque hay dominicanos por dondequiera, muchos salones de belleza, sitios donde te vendían yuca, plátano. Bueno en los Borbollones era donde tú ibas a llamar por teléfono, enviar dinero, comprar yuca, plátanos y cosas de allá. También las que querían irse a “figurear”, es decir, a beber cervezas los domingos se iban para allá donde estaban los bares de los dominicanos. Pues se daban una “pinta” y se iban para allá para que las vieran. Si tu querías ver dominicanos te ibas para los “borbollones”. Yo por ejemplo, que estaba sola y me gustaba estar sola, pero cuando me sentía con mucha soledad y quería estar con dominicanos me iba a la Carders y encontraba a dominicanas de Poster Ríó, La Descubierta y así hablaba con ellas”* (Juana, 47 años, Asociación de Dominicanos en Cataluña).

“Tú venías de Santo Domingo y llegabas al aeropuerto y ahí tú venías en un taxi hasta la Vía Laietana y entonces, entrabas al barrio y cuando entrabas con tu maleta, tu preguntabas dónde vive María, dónde vive José y todo el mundo sabía adonde vivía cada quien y todos nos conocíamos y así, pero

luego nos fuimos esparciendo por distintos barrios y para Hospitalet” (Julia, 54 años).

El barrio y sus “distintos nombres”

Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera es el nombre oficial otorgado a este barrio por la Ciudad de Barcelona. Sin embargo, entre los dominicanos es conocido bajo el nombre de los “BORBOLLONES”, lo ponemos en mayúscula porque en la actualidad, cuando hemos visitado el barrio, en el contacto con los dominicanos, incluyendo a los jóvenes, todos señalan que “vivimos en los Borbollones” y no se escucha de que vivo en el barrio de Sant Pere (Notas de Campo 28/10/2012). *¿Qué significa la palabra Borbollones?* Es una palabra del argot popular de los pueblos del sur de la República Dominicana y es sinónimo de “burbujas”, sobre todo, en referencia a las burbujas que se forman en el proceso de ebullición del agua. Por ello, se le dio el nombre de Borbollones, para indicar que en este lugar se podían encontrar dominicanos por dondequiera.

- *“¿Por qué le dicen los Borbollones al barrio?*
- *Porque todos los edificios están muy juntos y además esto estaba llenos de dominicanos. Por todas las callecitas eso era lleno de dominicanos. Ahora ya han renovado los edificios, pero al inicio no era así y por eso es el nombre” (Antonia, 52 años).*

“Cuando vine le llamábamos los BORBOLLONES, porque esto estaba lleno de dominicanos y entonces esto era un borbollón de dominicanos” (Julia, 54 años).

Para los residentes del barrio, autóctonos y de otras procedencias, la Plaza del Pou de la Figuera, lugar de encuentro de los dominicanos y demás vecinos, se le denomina la *Plaza Negra*, el nombre le viene dado desde los inicios de la llegada de los dominicanos a este barrio, para indicar que en este lugar la Plaza Mayor del Barrio se reunían gente de color negro, en realidad son mulatos, que para ese momento (finales de los años noventa), se hacía referencia a los dominicanos, ya que la inmigración africana todavía no era significativa en la ciudad. En la actualidad, cuando se visita este sector y se pregunta sobre la “Plaza Negra”, cualquier morador del lugar conoce su ubicación.

“Pues es interesante, que allí a la plaza, el nombre popular es la “Plaza Negra” y es por los dominicanos, aunque no creo que son negros, pero es el nombre que le tienen en el barrio” (Carmen. Trabajadora Social).

“Bueno, mira casi que los chicos están por allí donde le dicen la “Plaza Negra” y están por ahí” (Teresa. Técnica de Integración Social).

- *“¿Conoces a los jóvenes dominicanos que viven por aquí?”*
- *Sí, ellos se reúnen ahí en la Plaza Negra.*
- *¿Sabes por qué se llama la Plaza Negra?*
- *Bien no lo sé, creo que es por la gente que se junta por allí” (Said. 20 años, marroquí, vendedor de bisutería).*

En el día a día de la vida de este barrio, sigue siendo característico la presencia sociocultural de los dominicanos. Por las tardes, en la Plaza del Pou de la Figuera (Plaza Negra) se encuentran las mujeres, hombres, jóvenes y niños de origen dominicano. Se puede observar cómo incluso se venden productos de la cocina dominicana, por ejemplo, bollitos de yuca. Como bien nos afirman los entrevistados, existen familias dominicanas que se mudan a otros barrios de la Ciudad, pero continúan manteniendo su vinculación social y cultural con este barrio, ya que es un lugar de referencia de la comunidad dominicana en Barcelona.

“Aquí se vive mucho de la cultura dominicana. Sí, aquí se vende de todo de los dominicanos. Catalina vende por ejemplo bollitos de yuca y así. Es más yo te digo que muchos se han ido y luego le echan a faltar este barrio. Les hace falta el barrio. No se adaptan por otro barrio, se van pero siguen viniendo al barrio y les gustaría volver a vivir aquí, lo que pasa es que claro ahora es difícil porque está todo caro por aquí, con todo el tema de que han renovado el barrio y eso” (Sonia, 50 años).

“Pero yo te digo, si hubiese podido comprarme un piso por aquí me quedo por aquí, porque este barrio me gusta. Me gusta mucho porque aquí me siento como que estoy en Santo Domingo y por aquí hay un montón de gente que por aquí y por allí” (Julia, 54 años).

6.2.3 Diversas miradas sobre la situación de los procesos de integración en los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona

Existe una percepción generalizada de que el proceso de integración en los hijos reagrupados por las familias dominicanas se está encontrando con más dificultades que posibilidades. De entrada la opinión es que la integración de los jóvenes *“está en un bloque de hielo”* (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña). Es decir, que la mayoría están estancados en su proceso de integración.

Sin embargo, también pueden encontrarse diferentes trayectorias en el proceso de integración de estos adolescentes y jóvenes. Tenemos trayectorias que se encaminan hacia el éxito y otras que no lo hacen, lamentablemente, según este estudio, esto último es la situación en que se encuentran la mayoría.

“Me da la impresión de que hay un grupo que al llegar aquí y ha visto las posibilidades que existen, sí que se ha motivado por integrarse y abrirse, pero hay un grupo que no hay manera de hacerlo. Lamentablemente, este último grupo es la mayoría” (Gabriela. Educadora Social).

“Sí, yo conozco muchos niños que han dado la talla. Incluso que están yendo a la universidad y les va muy bien” (Julia, 54 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

De igual manera, se considera que se ven diferencias entre las mujeres y los hombres. Las mujeres se ven que tienen mayores logros en su proceso de integración, incluso a nivel educativo, situación ésta que se atribuye a que se considera que en las familias dominicanas se educa diferente a las chicas que a los chicos. Por ejemplo, se percibe que a las chicas se les educa con un mayor sentido de la responsabilidad y esto luego les ayuda en su camino hacia una mejor integración.

“Te lo digo, porque creo que a los varones como que las mamás los consienten más y los cuidan más, a las niñas les dan más obligaciones en la casa que a los hermanos y eso, yo creo que quizás esto hace que las niñas bueno pues se preocupen por estudiar y echar para adelante, pues la carga que le ponen les hace crear un sentido de responsabilidad y dicen, “yo me

tengo que aplicar para seguir adelante”, los varones son más relajados en eso y tienen menor rendimiento” (Marta. Directora del Centro Educativo A).

“Las chicas dominicanas sí que se aplican más y rinden más que los chicos. Yo creo que tienen visión más de futuro. A lo mejor, al tener que responder a las cargas familiares, quizás piensan si estudio no tendré que hacer esto y no tendré que seguir la trayectoria de mi madre. Se ven más reflejada en la madre y entonces quieren cambiar de vida. Esto en los chicos no se ve” (Teresa. Técnica de Integración Social).

A continuación realizamos el recorrido por las diferentes áreas que consideramos clave en el proceso de integración. A fin de poner al descubierto las dificultades y/o posibilidades que están incidiendo en dicho proceso.

6.2.3.1 Los adolescentes de origen dominicano y sus circunstancias familiares. Efectos en el proceso de Integración

“Yo he visto que las familias se rompen, yo he visto que matrimonios muy sólidos se han roto con la inmigración” (Francisca, 57 años).

Las entrevistas ponen de relieve que la situación familiar de los adolescentes y jóvenes de origen dominicano en Barcelona, se encuentra con la realidad de la *monoparentalidad*. Además, con una *situación económica familiar que actúa como barrera en su integración social y educativa*.

Hogares Monoparentales

Son hogares sostenidos por las mujeres/madres. Las separaciones se vinculan al hecho de que el hombre una vez ha sido reagrupado quiere seguir manteniendo su rol de “macho” en el hogar, rol que ya la mujer por la independencia que ha alcanzado no está dispuesta a soportar.

- *“Cuéntanos un poco sobre cómo consideras la situación de las familias de muchos dominicanos aquí en Barcelona.*
- *Es precaria y caótica. Porque no hay núcleo familiar, todo es una falacia.*
- *¿Por qué es precaria y caótica?*
- *Mira el caso es que cuando viene el marido, que allí no tiene la libertad y viene con las costumbres de allí, una cultura machista, egoísta (que sólo piensa en él), el hombre dominicano es instintivo. Entonces, la mujer dominicana es muy sumisa y aguantadora. Entonces, aquí ocurre que ya muchas mujeres salen de ser sumisas y no quieren aguantar lo que el marido quiera, y entonces traen el marido y él lo que quiere hacer es lo que le da la gana y no quiere ayudar en nada en la casa, no quiere cumplir con las obligaciones económicas porque cree que su dinero es para salir los fines de semana y si aparece “otra más joven” o lo que sea, porque él ya aquí se siente con más libertad, cree que porque está en Europa ya tiene una carrera universitaria, porque el dominicano, pues aquí se cree “la última Coca-cola del desierto” y entonces, ya la mujer que lo ayudó, que se lo trajo, para él no sirve nada.*
- *¿Y qué hacen estos hombres?*
- *Luego, abandonan a la mujer y abandonan a los hijos. Entonces, la mujer tiene que echarse de nuevo todo encima, pagar alquiler, mantener a los hijos y entonces ella tiene que trabajar todo el día y los hijos solos en la casa, es que es patético” (Juana, 47 años, Asociación de Dominicanos en Cataluña).*

“Esto aún aquí en muchos casos sí que se da. Los hombres que no tienen trabajo o si tiene trabajo llegan a la casa se comen la comida y luego para la calle y cuando esa mujer llega, encuentra su casa echa un desorden, ya ella ha limpiado unas tres casas y tiene 10 horas trabajando y luego para llegar a hacer las cosas de su propia familia. Este no es mi caso, pero yo trabajo con la comunidad y veo que hay mujeres, con las que yo me paro y le pregunto: ¿ven acá, adonde te metes? Y ¿tú marido? Ellas me dicen, ya no estamos juntos porque yo no voy a estar trabajando para mantenerlo a él” (Francisca, 57 años, Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

La consecuencia de esta situación es que los hijos que una vez experimentaron la separación familiar causada por la inmigración de uno de sus

miembros, al llegar a destino, lugar en el que esperan encontrarse y mantenerse dentro de un núcleo familiar, esta realidad no la encuentran o en muchos casos, vuelven a experimentar la separación familiar. Esta situación les afecta en su proceso de integración, ya que la familia es el apoyo principal para que estos adolescentes y jóvenes encuentren lazos fuertes en este proceso.

“Bueno es que ellos (los hijos) cuando vienen y luego ven que se separan los padres, entonces se sienten mal, porque ellos han venido para estar unidos y además si ellos ven que los padres salen por un lado y entran por el otro a la casa, pues ellos también hacen lo mismo. La madre coge su lado y el niño también se va la calle” (Julia, 54 años).

“También hay hogares que se destruyen y ellos ven que el padre coge la calle, que se van a beber (alcohol) pues también el niño se siente abandonado. Ya el padre y la madre no tienen moral para corregir al muchacho” (Sonia, 50 años).

La situación de monoparentalidad influye en que, nuevamente, son las madres las que se hacen cargo de la responsabilidad económica de la familia y por tanto, tienen que realizar jornadas laborales extensas de hasta 12 horas diarias y los padres se han caracterizado por su irresponsabilidad ante el hecho de servir como apoyo en la educación y acompañamiento de los hijos que se han traído.

Estas madres no pueden con esta carga y la consecuencia final es la “soledad” en que se encuentra el niño/a, es decir, les faltan referentes y soportes familiares que le sirvan de apoyo en su proceso de arraigo en la sociedad de acogida.

“Yo creo que es que el soporte familiar es muy débil, casi en todos el padre falta, es más monoparental, sólo con la madre y también hay que entender que las madres pasan mucho tiempo trabajando. La madre trabaja muchas horas y no tiene tiempo” (Teresa. Técnica de Integración Social).

Esto sobre todo, se ve muy reflejado en el hecho frecuente del abandono escolar en los hijos de dominicanos.

- *“Sí, por ejemplo, el hecho de que nosotras las madres nos tenemos que ir a trabajar, dejamos el muchacho solo, no tienen a nadie que le acompañe, que le pregunte si hizo o no los deberes, uno lo deja despierto,*

pero cuando la madre se va, el muchacho puede volverse a dormir y así llega tarde a la escuela y baja mucho su rendimiento. Mira, y una mamá trabaja normalmente 12 horas” (Sonia, 50 años).

- *“¿Qué nos podría decir de las familias de los chicos dominicanos en esta escuela?*
- *Yo creo que en general, las familias están interesadas en los estudios de los chicos, la mayoría de estas familias están compuestas por mujeres, madres, o sea, vienen de familias monoparentales y claro, las madres tienen que trabajar todo el día y ellos luego de clase están solos, no es que las madres no se interesan por sus estudios, es que la misma situación es difícil, y así” (Matilde, Profesora de Física y Química, Centro Educativo A).*
- *“Este tema está afectando la integración de los chicos aquí, porque la madre se va a las ocho de la mañana, el niño entra a las 9 de la mañana a una escuela, escuela a la que tal vez él no va porque se queda en una plaza jugando básquetbol y luego vuelve a casa a las 4 de la tarde con su mochila, pero qué pasa, que esa madre viene cansada y no se fija, no coge el cuaderno de su hijo para mirarlo y saber si él se fue a la escuela o no, pero no es que no quiere, es la situación en que vive. Ella tiene buena intención con su hijo, porque ella lo ha traído para que se proyecte en la vida. Entonces, el marido, como él no parió ese muchacho, y también existen los casos en que es verdad que no es su hijo, quizás es el padrastro y no sé preocupa por él, pero este es un niño, un adolescente. Esto afecta a nivel de la escuela, porque muchos abandonan la escuela y se desorientan y cogen otros caminos” (Francisca, 57 años, Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).*

Según los educadores sociales del barrio, esta dificultad del tiempo que pasan solos los chicos causada por la situación económica familiar que no permite que las madres dediquen el tiempo necesario a sus hijos. También ellos las ven como barrera para la integración de los jóvenes.

“En general, nos da mucho trabajo, el trabajo con las familias dominicanas. Tenemos muchos jóvenes que pasan mucho tiempo solos, esto a veces causado por el tema de la misma economía familiar, es muy precaria y entonces las madres tienen que trabajar y pasan mucho tiempo solos y por

eso tenemos contacto con muchos chicos y con pocas madres” (Gabriela, Educadora Social, Ciutat Vella).

Unido a la situación monoparental de las familias, están otras características que les acompañan como son: *las bajas condiciones económicas, trabajos precarios* a los que tienen acceso las madres, incluso a pesar de tener formación profesional. En muchos casos, se añade además, el bajo nivel educativo de los padres.

- *“También a los chicos, aunque no a todos, les falta en su mayoría, el referente masculino, es decir, la presencia del padre y esto es un tema muy interesante.*
- *¿Por qué es un tema interesante?*
- *Porque en la adolescencia es importante que la presencia de los padres esté. El referente masculino, ayuda a establecer esa diferenciación entre los roles. Pero también, es que estamos en una zona muy peculiar, compuesta por familias en situación de pobreza, de nivel educativo medio bajo, con trabajos precarios. Son familias monoparentales, donde la mujer es la que sigue siendo la que sustenta el hogar, por ejemplo, aquí las mujeres a veces son profesionales, conocí una abogada y ella tiene que trabajar limpiando, pero además muchos hombres que los han traído las mujeres están en el paro, porque se dedicaban a la construcción y este sector está en crisis” (Carmen, Psicopedagoga y Trabajadora Social).*

La situación económica de las familias

La situación económica de las familias se define como precaria. Esta dificultad está asociada a la anterior, ya que los ingresos familiares dependen solamente de la madre. La consecuencia es que los hijos reciben el mensaje de que cuanto antes se incorporen al mercado laboral, pueden servir también de soporte económico en la manutención del hogar. El resultado es que este factor actúa como un causante de deserción escolar o como barrera para la continuidad de estudio una vez se ha finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- *“A él no le gusta mucho estudiar y prefiere irse a trabajar porque él ve que sus amigos terminan la ESO y se van a trabajar.*
- *¿Qué opiniones tienen las familias en las que los muchachos se van a trabajar tan pronto?*
- *En el caso de que la madre no tiene mucha ayuda, entonces necesitan la ayuda de su hijo. Sí. Claro porque ya en la adolescencia el hijo empieza a*

pedir cosas que la mamá no le puede dar. Entonces para trabajar tiene que dejar los estudios, porque quiere ganar dinero para irse al cine, comprarse cosas, etc.” (Ana, 40 años).

- *“El pobre no tiene dinero para eso de ir a la universidad. Hay que tirar de lo que hay: hacer un técnico y empezar a trabajar. Curso técnico no te digo, pero estudiar aquí en la universidad es difícil” (Manuela, 42 años).*

A nivel social las precariedades económicas impiden que muchas madres destinen recursos para que sus hijos e hijas puedan salir del barrio e interactúen con otros espacios de la sociedad de acogida que les ayuden a ampliar su capital social. A pesar de ello, existen experiencias en que se hace el esfuerzo para los niños y jóvenes no se queden encapsulados solamente en su ambiente.

“Generalmente no se integran a las actividades del barrio. Tampoco no salen mucho a otros lugares de la ciudad, porque tú sabes que la mayoría de nosotros trabajamos para subsistir y no hay recursos para estar saliendo. Hay una o dos tres madres que lo pueden hacer, pero son muy poquitas. Yo lo hacía con mis hijos cuando eran pequeños, que salía a enseñarles cosas y pasear un poco y la gente me decía: cómo lo logras y yo le decía, “haciendo un esfuerzo, porque si no se lo enseño yo, quién se lo enseña” (Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

El bajo nivel educativo de muchos padres, es una barrera para que estos puedan acompañar a sus hijos en su proceso educativo.

“Han venido con pocos estudios. La mayoría quizás han estudiado la escuela primaria. Pocos somos las personas que estamos aquí que por lo menos algo hemos estudiado. También aquí somos muchos los que hemos estado fregando platos y tenemos estudios, por ejemplo ella es Pedagoga y yo soy Auxiliar de Enfermería” (Sonia, 50 años).

Hay muchos padres y madres aquí que el tema es que no saben educar a sus niños porque es que no han estudiado, hay muchos de nosotros que no saben escribir todavía su nombre y entonces no saben decirle al niño “cómo te fue en el colegio, qué tarea te pusieron o qué contenidos. Es una situación así” (Julia, 54 años).

6.2.3.2 Dimensión psicosocial de la inmigración en el proceso de integración de los hijos e hijas de familias dominicanas

La inmigración siempre comporta un proceso transformador en las personas. Es un proceso en el que se experimentan grandes cambios que afectan sobre todo, la dimensión psicosocial de la persona. Este hecho también ocurre con los hijos de los inmigrantes dominicanos, ya que ellos han podido experimentar lo que significa realizar el proceso migratorio, puesto que han sido reagrupados en edades avanzadas de la niñez o en la pre-adolescencia (entre los 8 y 12 años).

Las opiniones de los entrevistados coinciden en señalar que para los hijos de la inmigración dominicana los beneficios que se esperaban ofrecería la inmigración están teñidos *por la involuntariedad de la inmigración; el duelo de la separación de sus familiares con los que se quedaron allá; las implicaciones de la reunificación; el estrés y ansiedad que provoca la adaptación a una nueva cultura en la que se han de aprender nuevas reglas culturales y construir nuevas interacciones sociales y sueños personales; el deseo del retorno al lugar de origen, deseo que no se puede cumplir a causa de la precaria situación económica familiar. Además, en el caso de los dominicanos se percibe que estos adolescentes y jóvenes han tenido que desconstruir el mundo idealizado que esperaban encontrar en Barcelona.*

Como puede apreciarse, todos estos elementos que afectan directamente la dimensión psicosocial de la persona pues inciden en el estado emocional de las mismas, son factores que de alguna manera ejercen influencia en el proceso de integración. Algunos elementos ya se han iniciado en origen como es el caso de la *inmigración involuntaria de los chicos o la separación familia*, y otros ocurren en destino como es el hecho del *estrés y la ansiedad ante lo desconocido o la desconstrucción del mundo idealizado y soñado con la inmigración*. En todo caso, consideramos que si la parte emocional no se encuentra bien, entonces los esfuerzos para que la integración funcione pueden verse seriamente obstaculizados. En las entrevistas cada uno de los aspectos señalados anteriormente, aparecen expresados como se presenta a continuación.

La involuntariedad de la inmigración. Muchos de los chicos y chicas no querían venirse a España. Vienen para cumplir el deseo de las familias de que en este lugar encontrarán mejores posibilidades para mejorar su calidad de vida.

- *“Los chavales no están integrados.*
- *¿Por qué?*
- *Porque es que los chavales yo veo, que estos niños, a ellos no se le preguntó si querían venir aquí a España. Ellos querían venir a mirar lo que había aquí y pensaban en regresar, como si fuese unas vacaciones. No pensaban en venir a vivir a España, ellos querían venir a visitar solamente” (Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).*
- *“¿Los muchachos quieren venir aquí?*
- *Algunos sí quieren venir, pero muchos no. Yo conozco algunos que están allá y que están terminando su bachillerato y las madres los traen para hacerles unos papeles, porque para ellas, el hecho de que tengan una residencia de aquí, creen que es un futuro para ellos. Y depende, porque puede ser plan futuro o no” (Maritza, 37 años).*

El duelo de la separación de sus familiares con los que se quedaron allá

“Sí. Yo los dejé a los tres con su abuela y con su padre. Y bueno yo mientras estuve así, sin estabilidad nunca pensé en traérmelos, pero después cuando tenía piso, me traje la más grande a Yajaira, y me lo hizo pasar malísimo porque no quería comer, no le gustaba lo de aquí...era un sacrificio...Ella quería irse a vivir con su abuela. Y yo le dije que no, que aquí ella tenía mayores oportunidades (María, 58 años).

Las implicaciones de la reunificación familiar. En los hijos e hijas de los dominicanos este proceso es estresante, pues tienen que volver a “encontrarse” con sus padres, puesto que ellos se quedaron muy pequeños en República Dominicana cuando ocurrió la separación familiar. En el nuevo contexto, han de “encontrarse y reconocerse” padres e hijos. En muchos casos, es preciso incluso *renegociar la autoridad de los padres: antes los abuelos y tíos y tal vez, vecinos, eran los responsables de la disciplina del niño/a, y ahora el niño tiene que enfrentarse con un nuevo conjunto de reglas dados por una persona que él o ella reconocen como su madre-padre, pero de la que afectiva y físicamente han estado separados por mucho tiempo.* Además a ello se une el *cambio de roles de la madre o el padre:* antes la madre mantenía la conexión con los hijos con las llamadas y los constantes regalos que les enviaba, para los hijos la madre tenía un mensaje y rol de “sustento

económico” y no tanto una autoridad, y ahora, la madre tiene que cambiar este rol y recuperar el rol de madre que puede ejercer autoridad y afecto, cuestión que también tendrá que asumir el chico/a. También ocurre que, en muchos casos de dominicanos, los hijos reagrupados encuentren otra unidad familiar creada por la madre o el padre y en ella otros hermanos lo que les hace que tengan que luchar con sentimientos de celos que les causen ansiedad.

Ana, una madre dominicana, nos explica con detalle esta situación:

- *“¿Cómo ha sido para la familia la vivencia de la separación y del reencuentro?”*
- *Mira, yo te digo algo: los hijos que se quedan sufren. Porque eso no se recupera nunca, la pérdida de los padres. Y entonces, a veces, cuando ya vienen, ya ni te ven como padre o madre, sino que eres un extraño y ven el padre como una máquina de hacer dinero, porque sólo le dicen mándame bicicleta, dinero, etc.; y entonces el padre o madre se convierte en una máquina de hacer dinero.*
- *Cuando llegan aquí esos hijos, ¿cómo viven la relación con los padres?*
- *Conozco una amiga que su hijo duró llorando semanas porque se quería ir porque para él sus padres eran los tíos que les estaban criando. Entonces hay que comenzar de nuevo y eso nunca se recupera.*
- *¿Qué cuesta más en este sentido, recuperar el afecto o la autoridad?*
- *Los dos aspectos. La autoridad también porque el niño no lo ve a uno como un padre o madre, sino como un tío. Tienes que luchar con las dos cosas: la autoridad y el afecto”. (Ana, 40 años).*

Siguiendo en esta línea y uniendo los dos aspectos anteriores, la separación y reunificación familiar, tomaremos las impresiones de Carmen, trabajadora social y psicopedagoga del Distrito de Ciutat Vella. Por su trabajo, ella conoce la situación de las familias dominicanas en este Distrito. En ese orden, nos recoge en un marco general la situación que experimentan muchos niños y niñas con los cambios que tienen que vivir en el proceso de *separación y reunificación familiar como producto de la migración*.

“Hay una parte emocional muy fuerte en todo esto. Mira yo me encontré una mamá dominicana, ella había reagrupado a su niño en la pre-adolescencia y ella me decía: “mi niño, cuando yo me fui, pasó un año parándose en un balcón y preguntando que cuando regresaba su mamá y esperando el regreso mío”. Hasta que ella lo trajo y yo conozco el niño y lo

ves que presenta indicadores de ansiedad, de mucho estrés. También este niño, cuando llegó aquí, con ocho años, hacía unas tareas en casa que no eran de niños como limpiar, hacer una lavadora y esto no me lo creí hasta que la madre me lo confirmó. Además, este niño al llegar aquí también se encontró con un hermanito más pequeño que él y que era de otro padre. Esto son los casos que a veces llaman la atención, no es que todos son así, pero se pueden analizar” (Carmen. Trabajadora social y psicopedagoga).

La situación de estrés y ansiedad que se visualiza en los adolescentes y jóvenes de origen dominicano y sus efectos en la integración

De nuevo, como nos expresa la Psicopedagoga, en los hijos de dominicanos se pueden encontrar serios problemas en su proceso de adaptación en la sociedad de acogida, provocados por la carga de estrés emocional que poseen, la cual se puede asociar a la vivencias de estos chicos/as en cuanto a que no han encontrado en Barcelona el mundo que se habían idealizado, tanto en lo familiar como en las condiciones de vida que creían encontrar. En la entrevista que le hemos realizado nos describe con detalle esta realidad:

- *“Pues una situación es que aparecen frecuentemente en el colectivo dominicano niños y niñas adolescentes que han hecho el proceso migratorio en edades de la pre adolescencia y adolescencia y esto es curioso porque les deja vulnerables en su proceso de adaptación.*
- *¿Por qué les deja vulnerables?*
- *Yo creo que les deja vulnerables porque ya vienen con una expectativas creadas. Por ejemplo, pues vienen con la idea de encontrar una familia hecha, un papá y una mamá y esto a veces no está. Vienen también con la idea de una Barcelona que la tienen idealizada y entonces vienen a vivir a unos pisos que no son de lo mejor, que tienen unas condiciones bastante pobres. Allá han dejado una casa mucho mejor que la que encuentran aquí, un paisaje precioso que aquí no lo encuentran, una escuela donde tenían unos vínculos de amistad, de cariño, de relaciones con sus profesores y aquí todo esto lo tienen que construir. Entonces, hay un primer período de adaptación que normalmente se adaptan bien, pero luego empiezan a partir del segundo año de estar aquí, en un proceso que aparentemente parece que no logran adaptarse bien. Entonces presentan problemas de adaptación. Esto lo he visto más en los adolescentes. Además, he encontrado chicos que me dicen “me siento como un estorbo”.*

- *“¿Por qué dicen que se sienten como un estorbo?”*
- *Bueno es que ni han encontrado los padres que creían, ni la ciudad es como la pensaban y en los estudios no sienten que van bien y es que a lo mejor allá en los estudios iban bien y que llegan aquí y por diferentes aspectos hacen que se sientan como fracasados” (Carmen. Trabajadora Social y Psicopedagoga).*

Todas estas situaciones descritas anteriormente, están causando que los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona estén viviendo, en su mayoría, en un estado emocional que les entorpece el desarrollo de un proceso de integración con perspectivas de éxito en el mismo. Ya que les crea una situación de estrés y ansiedad que es producto del proceso migratorio y que no han podido superar bien. Es que como nos dice Carmen: “están y no están”. Lo que les lleva a vivir dentro de un mundo de la *“pérdida incompleta o de un continuo duelo”*. Esta pérdida incompleta se refleja en el alto grado en que continuamente viven *idealizando la República Dominicana y las cosas que dejaron allá*, es una forma que adopta una *evasión imaginaria de la realidad en que viven*, pues podrían estar considerando que estarían “mejor” si estuviesen allá. También, como nos dice el propio profesorado, manifiestan que *están de paso en Barcelona*, esto es, con la *idea del retorno* a pesar de que no sea de momento el proyecto familiar. Ambas realidades no permiten que la persona construya fundamentos sólidos para su integración, pues se vive como un en un vacío espacial.

- *“Ellos también idealizan mucho Rep. Dominicana.*
- *¿Cómo la idealizan? ¿Qué dicen?*
- *Primero dicen que allá en la escuela no estudiaban tanto, que aquí tienen que venir el día entero y allá sólo iban cuatro horas. Luego dicen que allí el sol, que no estaban tan perseguidos, se sienten que aquí se les persigue mucho en la escuela. Idealizan también mucho la falta de la familia, el poder salir a jugar fuera a la calle, el haber vivido en casas más grandes, aquí ellos se sienten oprimidos. Echan de menos el espacio con el que contaban y el hecho de las familias, es decir, el sentirse más querido por las familias, esto creo yo” (Teresa. Técnica de Integración Social, Centro Educativo A).*
- *“¿Cómo crees que ellos están manifestando el duelo en la escuela?*
- *Se da mucho de manera verbal. Y esto se trabaja mucho en el aula de acogida. Sé que allí se trabaja el tema. Yo pienso que esto se verbaliza. También se da en un rechazo al sistema educativo porque también viene*

unido al rechazo de venir aquí. Hace poco teníamos un alumno que decía: yo para qué voy a estar estudiando si dentro de un par de años no voy a estar aquí... este chico era dominicano, pero también lo ves en ecuatorianos y cuando hablabas con la familia, el proyecto de la familia no era regresar en un par de años, era más largo para estar aquí. No era tanto una certeza que tenía él, sino que era más bien un deseo” (Joan. Prof. Centro Educativo B).

6.2.3.3 Dimensión Estructural: trayectoria educativa e inserción en el mercado laboral

En esta dimensión haremos referencia a la trayectoria educativa de los hijos de dominicanos en relación a dos aspectos: *a. La situación a nivel de la Escuela como principal espacio de educación obligatoria. b. La trayectoria educativa más allá del ámbito escolar y la inserción al mercado laboral.*

a. La situación a nivel de la Escuela

Para la descripción de este aspecto tomamos lo que nos indican los entrevistados en cuanto a los adolescentes de origen dominicano que aún asisten a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Como en cualquier situación de vida, existen grupos a los que les va bien y a otros nos le va tan bien. La opinión generaliza de las entrevistas es que la trayectoria educativa que siguen los hijos de familias de origen dominicano no está dando los resultados esperados, se encuentra con más sombras que luces. A pesar de ello, sí que existen experiencias exitosas en los centros educativos consultados.

“Pero sí que tenemos alumnos dominicanos que son muy aplicados y que se han sacado el bachillerato, esto se ve más en las chicas” (Matilde. Coordinadora Pedagógica. Centro Educativo A).

“Sí, hemos tenido buenos estudiantes dominicanos, pero son muy pocos. Ahora tenemos dos, un chico y una chica” (Pablo. Jefe de estudios. Centro Educativo A).

Dentro de las Escuelas consultadas se describe que el alumnado dominicano presenta serias dificultades para su integración. También las madres y agentes sociales dominicanos validan las opiniones del profesorado en este sentido.

Algunas problemáticas están asociadas al propio joven y otras están provocadas por el contexto social del que provienen tanto en origen como en destino. Las principales dificultades señaladas son:

- Desmotivación para los estudios. Abandono escolar.
- El Bajo rendimiento académico con el que llegan.
- Falta de seguimiento por parte de las familias.
- Círculo de relaciones cerrado: dificultad para la interacción con los otros alumnos.

Desmotivación para los estudios. Abandono escolar

La deserción escolar o abandono, como bien se le conoce entre los dominicanos, es el tema que más les preocupa a la comunidad dominicana, pues detrás de esta realidad se añaden otras problemáticas que afectan el proceso de integración de los jóvenes. El relato de una de las madres entrevistadas nos lo describe así:

“Mira, el problema más grande que tenemos en la comunidad dominicana es que se están trayendo los niños con 13 o 14 años, entonces, cuando llegan aquí sea por el catalán o por lo que sea, no se adaptan y tienen abandono escolar. La madre tiene que trabajar y deja el muchacho en casa, y entonces, ese niño se ducha y se va a la calle. Y en la calle, no encuentra cosa buena. Y lo que encuentra dos o tres “tigueritos” que están en el barrio igual que él, los encuentra fumando y haciendo cosas por ahí, entonces se une a ellos, y a ellos los ve como un apoyo, porque si él está todo el día sólo en casa, ese es el apoyo...y va arrimando a esos chavales y cuando quieres reaccionar, ya él está muy apoyado a ese grupito, y ya no tienes autoridad sobre él, y porque sí él no estudia, ni trabaja, lo que se apoya es en los amigos, porque tú lo que estas es trabajando y entonces cuando tú le llamas la atención, lo mejor que te puede decir es que no te metas con él” (María, 58 años).

La desmotivación para los estudios por parte de los hijos dominicanos es una problemática muy presente en este colectivo. Como consecuencia de este desinterés entonces ocurre el *abandono escolar anteriormente citado*, siendo uno de los grupos de estudiantes en los que mayor ocurre este hecho.

“Tenemos el problema de los niños que no quieren estudiar. No quieren sacar la ESO. Yo conozco madres de mismo nivel que tienen problemas serios con sus hijos: que no quieren estudiar. Que no quieren y nada más terminan la ESO. En mi caso es así, mi hijo” (Maritza, 37 años).

Las madres atribuyen de primera entrada como causa de esta desmotivación el hecho de que cuando los hijos llegan a Barcelona, según las normas del sistema educativo español, se les baja un nivel (grado) escolar. Esto ocurre porque, en el caso de los dominicanos, la reagrupación se da en edades relativamente avanzadas (a partir de los ocho años de edad) y cuando llegan con estas edades, las mismas no se corresponden con los grados escolares que ofrece el sistema, el cual es por edad y no por los grados logrados. A esto además, se une el tema del aprendizaje de la Lengua, pues no quieren aprender el catalán, ya que consideraban que, en destino su lengua vehicular sería el castellano y desconocían que existía otra Lengua. Este factor no es solo causa de desmotivación sino también de abandono escolar según los entrevistados.

“Los niños cuando vienen de allí ya vienen pensando que van a estudiar aquí, pero su primera frustración es que le bajan el nivel, y además ya no quieren aprender el catalán. No quieren estudiar. Y también dicen que se le dificulta el catalán, pero se le dificulta el catalán por lo mismo que te estoy diciendo: un niño que viene aquí a los 12 años y tiene problemas para adaptarse, ya conoce el idioma castellano y ya no quieren aprender otra cosa.” (Maritza, 37 años).

“Yo creo que tienen mucha dificultad, sobre todo en la escuela. Porque tienen mucho problema con el catalán, ellos no dan con el catalán. A lo mejor dirían, los padres tienen que ayudarle, pero es que uno no domina el catalán, porque si a lo mejor desde el inicio nos hubiesen pedido que aprendiéramos el catalán, hoy hablaríamos el catalán, pero no fue así. Este no era un requisito para optar por la nacionalidad, desafortunadamente no lo era. Yo creo que esta es una de las causas por las que los muchachos abandonan la escuela” (Sonia, 50 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

Otra de las causas señaladas de esta desmotivación y abandono escolar está dada por la ausencia de apoyo familiar. Esta puede ser provocada por el poco tiempo del que disponen las madres para ayudar a sus hijos en la trayectoria educativa, producto de las largas jornadas laborales a las que están sometidas.

“Aquí llegan y no quieren estudiar y porque ya la mamá que allá le acompañaba, le llevaba al colegio y que le ayudaba, aquí ya no está, esa mamá tiene que trabajar” (Julia, 54 años).

Por parte del profesorado, el alumnado dominicano se caracteriza, por lo general, por su *bajo rendimiento escolar, desmotivación en los estudios. Además, abandono escolar y falta de perspectivas para la continuidad de estudios.*

“Pues la verdad es que es uno de los colectivos con mayor problema de rendimiento académico, no se sienten motivados por los estudios, no se motivan. Nosotros vivimos motivándoles, pero no llegan. Se nos van con 3º de ESO y no tienen perspectivas para seguir estudiando y la mayoría se queda hasta 4º de ESO porque nosotros los retenemos. Esta es la tendencia en general” (Matilde. Profesora de Física y Química. Centro Educativo A).

- *“Y en cuanto a los chicos dominicanos, ¿Qué usted nos podría decir?*
- *Es un grupo al que cuesta mucho lograr la capacidad de esfuerzo en ellos. Son muy desmotivados en los estudios” (Pablo. Jefe de estudios. Centro Educativo A).*
- *“Bueno, en su mayoría, los chicos dominicanos se nos “encallan” cuando pasan a 1º de Bachillerato y ya no siguen, terminan 3ºy 4º de la ESO y se van. Además, el rendimiento académico, en general, tiende a ser bajo” (Marta. Directora Centro Educativo A).*

El bajo rendimiento académico con el que llegan

Este elemento que aparentemente puede ser una dificultad para la integración escolar en sus inicios, es un tema que según los entrevistados, perdura y que los chicos y chicas de origen dominicano arrastran en su trayectoria académica dentro del ámbito escolar. Este bajo rendimiento es además una problemática que pone de manifiesto las carencias que presenta el sistema educativo dominicano, sobre todo, en la Región Sur del país, lugar del que procede esta inmigración en Barcelona.

“Yo me pregunto sobre ¿qué tipo de escolarización es la que llevan en santo domingo? Porque si es una escolarización bien reglada, acompañada y han

ido regularmente a las clases pues puede ser mejor. Porque he escuchado a familias que se vienen aquí y dejan a sus hijos allá con los abuelos, con los tíos y hemos tenido casos de chicos dominicanos que se veía que tenían poca escolarización en la Escuela. Entonces, me da la sensación de que es muy importante el tipo de escolarización que han hecho allí, esto es una cosa muy intuitiva, no tengo muchos datos. Pero, algunos dicen que han ido poco a la escuela” (Joan. Prof. Centro Educativo B).

Además del bajo rendimiento con el que llegan, el proceso de adaptación a las nuevas exigencias académicas y de carga horaria que se encuentran en el sistema educativo catalán es un elemento que les afecta de manera especial a los alumnos de origen dominicano. A ello se une un factor psicológico, ya que según el profesorado no se sienten cómodos al no poder estar al mismo nivel de aprendizaje que sus demás compañeros en el aula. Esto también es un factor que puede estar incidiendo en su desmotivación para alcanzar un buen nivel de estudios.

“Los alumnos y alumnas dominicanos vienen con un nivel académico muy bajo, creo que es que de la zona que provienen no se les enseña bien, uno de los chicos me dijo: “es que allí (Poster Río – Región Sur de la Isla) yo iba dos horas diarias a la Escuela y mi hermana otras dos horas”, y claro cuando llegan aquí la carga horaria de 30 horas a la semana, más el choque cultural, más que ven cómo sus compañeros pues saben más que ellos, es decir, por ejemplo, que leen mejor, saben matemáticas y tú que vienes y aún tienes problemas para saber cuántos son dos más dos y no puedes leer bien y no se te entiende lo que escribes, entonces, esto les afecta mucho a ellos y se sienten que no pueden con la carga de los estudios. Además, esta es una edad en la que todo el mundo quiere demostrar lo que sabe y ellos no pueden, en su mayoría, hacerlo, todo esto choca al chico y el rendimiento tiende a ser bajo, pero el principal problema es el nivel con el que llegan” (Marta. Directora Centro Educativo A).

“Otro elemento es que llegan con un bajo rendimiento, llegan con muy bajo nivel educativo (enfatiza), la base es deficiente y esto incide en que al encontrarse aquí, pues es un sistema escolar más fuerte y se desmotivan. Aunque sí que encontramos diferencias entre los chicos que vienen de una misma zona de la República Dominicana (zona Sur del país) y los que vienen de la capital, Santo Domingo. Estos últimos traen un mayor nivel educativo” (Matilde. Profesora de Física y Química. Centro Educativo A).

Las madres entrevistadas, también validan esta situación cuando reconocen las deficiencias educativas con las que vienen los hijos.

“También influye la educación para la integración. Porque es que la educación de allá no está bien, la escuela no está preparada para formarte a los niños, porque un niño de 6to. curso igual no te conoce un globo terráqueo. Allá hay que mejorar la base educativa con que vienen los muchachos porque yo creo que tú te integras a través de la educación. La educación es primordial, pero también la salud (porque algunos niños ya vienen con desnutrición). Y es que allí no hay recursos didácticos para ayudar a los niños a que adquieran conocimientos” (Ana, 40 años).

Falta de seguimiento por parte de las familias

La visión del profesorado es que el contacto con las familias de origen dominicano es difícil, llegando a ser uno de los colectivos (refiriéndose a los colectivos de familias procedentes de la inmigración) con el que cuesta mantener una interacción y seguimiento del proceso escolar de los hijos. Esta dificultad tiene sus incidencias en el proceso de integración escolar de los chicos, pues la Escuela no cuenta con un referente directo con el que puede atender las barreras que se presentan en los adolescentes y jóvenes para su integración escolar. Esta dificultad está asociada, según el profesorado, a que la situación en que viven las familias de origen dominicano y que hemos descrito anteriormente.

“Las familias dominicanas, a nuestro parecer, se interesan poco por dar seguimiento al chico, no vienen, se interesan poco de verdad. Aunque ya sabemos, nosotros conocemos muchas familias y su situación, la mayoría de las familias son monoparentales, es la mamá la que lleva todo y vive sola con los hijos o si tienen maridos, ellos no se implican en nada de la familia y menos en la escuela, es lo que muchas mujeres nos cuentan. Entonces, la motivación de las familias falta mucho” (Marta. Directora Centro Educativo A).

“Con las familias dominicanas tenemos problemas. Es uno de los colectivos de los que escasamente vienen a las reuniones. Muchas veces el tema del contacto es difícil. Yo creo que habría que mejorar la conexión con las familias” (Pablo. Jefe de estudios. Centro Educativo A).

Círculo de relaciones cerrado: dificultad para la interacción con los otros alumnos

Un factor que está poniendo en juego el proceso de integración del alumnado dominicano es la tendencia de estos adolescentes/jóvenes a *conforman un círculo de relaciones cerrados*. Ellos, según el profesorado, dentro de los procesos de aula interaccionan con los demás alumnos de otras procedencias culturales, pero fuera en el patio, es uno de los grupos que presenta la mayor tendencia de formar “redes cerradas”.

“Sí claro. Mira lo primero que te cuento es que el año pasado hemos tenido que hacer algo para poder mejorar la interacción de los chicos y chicas dominicanos con los demás. Estos chicos siempre están en grupos, ellos solos y como que otro chico no puede entrar al grupo. Esto pasó con los de 1º y 2º de la ESO, bueno y tuvimos que hacer cosas para que pudiesen interactuar con los otros. Claro que hay algunos a los que sí les interesa e interactúan con los demás, pero la mayoría tiene la tendencia a estar cerrados entre ellos y nada más” (Marta. Directora Centro Educativo A).

b. La trayectoria educativa más allá del ámbito escolar y la inserción al mercado laboral

En cuanto a la trayectoria educativa que siguen más allá de la Enseñanza Obligatoria los hijos de familias dominicanas cabe señalar que está siendo una trayectoria “descendente” en cuanto a alcanzar mayores logros educativos para su inserción social en la sociedad de acogida. Este grupo, tiene la tendencia, a realizar cursos de Formación Técnico- Profesional cuando han terminado la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en aquellos casos en que no finalizan la Educación Obligatoria, las recomendaciones del profesorado es enviarlos al Programa de Cualificación Profesional mejor conocido como PQPI por sus siglas en catalán.

En este programa pueden recibir cualificación técnica (aunque en un grado menor que un Grado Medio) que luego les ayudará a incorporarse al mundo laboral. Esta trayectoria, en su mayoría, no se corresponde con el deseo y presión familiar sobre los jóvenes para que estos lleguen hasta el bachillerato, lo cual es concebido en la mentalidad dominicana como el nivel de estudio que te aporta el cierre de la educación escolar.

“Pues mira, yo creo que la mayoría más allá de la ESO no quiere llegar, por eso le decimos a los que se quieren ir en 3º que se vayan al programa PQPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), allí por lo menos pueden aprender algo que luego les servirá y si después quieren pueden seguir un grado medio o superior, pero la cuestión es que las familias quieren siempre que hagan el bachillerato, creo que es una mentalidad dominicana, como que es obligatorio que hay que hacer el bachillerato y esto no es así siempre” (Pablo. Jefe de Estudios. Centro Educativo A).

En el ámbito escolar, sí que se pueden identificar grupo de alumnos/as que van más allá de la ESO. Esta no es la mayoría según nos comenta el profesorado, pero sí que tienen algunos que deciden terminar el Bachillerato e incluso han podido llegar a la Universidad, sobre todo el hecho de la continuidad de estudios aparece más en las mujeres.

“Sí, hemos tenido buenos estudiantes dominicanos, incluso que se sacan el bachillerato, pero son muy pocos. Ahora tenemos dos, un chico y una chica” (Pablo. Jefe de Estudios. Centro Educativo A).

“Yo creo que las chicas tienen mejor resultado que los chicos. A los chicos dominicanos les cuesta mucho más que a las chicas y es que ellas están más interesadas” (Joan. Prof. Centro Educativo B).

“Sí, te digo que hay chicos a los que les va bien. Por ejemplo, teníamos una alumna que ella incluso ganó en el 2010 el premio al mérito escolar que da la Embajada Dominicana, y sí que ella era una buena estudiante. Ella terminó el Bachillerato, hizo la selectividad y creo que ahora se fue a la universidad, creo que estudia Ciencias Políticas” (Marta. Directora Centro Educativo A).

En relación a la inserción de los hijos de dominicanos al mercado laboral, desde la visión de los trabajadores sociales, que hacen de puente entre la escuela y el barrio como medios sociales de integración, se percibe que ellos se interesan por incorporarse al mundo laboral en edades tempranas (en los límites entre la adolescencia y la mayoría de edad). Y que además, las trayectorias laborales que están siguiendo, sobre todo en el caso de las mujeres, es la incorporación a los mismos campos de trabajo que realizan sus madres. Es decir, que se mantiene y se reproduce la inserción laboral “hacia abajo”.

“En cuanto a las chicas, sí que por aquí se encuentra uno muchas chicas que han dejado los estudios para dedicarse a trabajar y normalmente siguen los trabajos que hacen sus mamás como limpieza, cuidado de personas mayores, hoteles, etc., o sea, que se incorporan al mismo mundo laboral que sus mamás y que es un mundo precario. Pocas llegan al bachillerato, normalmente llegan hasta la ESO” (Carmen. Trabajadora Social. Distrito Ciutat Vella).

Incluso para las madres, esta situación no es nada alentadora. Estas consideran que en este sentido la segunda generación se está integrando peor que la primera que llegó.

“Ahora el tema está peor que la primera generación que llegó aquí. Como mi hija que no quiso estudiar, no quiso nada y yo le digo eres muy joven, prepárate, ella no quiso seguir estudiando y entonces quiso trabajar, qué trabaja, trabaja en un restaurante de camarera. A muchos les puede pasar esto y peor todavía” (Julia, 54 años).

En el caso de los varones, estos se están inclinando hacia la formación técnico profesional a través de la realización de cursos técnicos. Tales como: electricidad, paletería, etc.

“Sí, mi hijo Pedro por ejemplo, el no quiso estudiar e hizo un curso de electricidad y ahí está trabajando” (Sonia, 50 años).

6.2.3.4 Dimensión Social: el barrio como medio social próximo de integración

En la dimensión de la Integración Social nos centraremos en detectar la integración social de los adolescentes y jóvenes de origen dominicano en el barrio como medio próximo de Integración. Para tales fines describiremos los siguientes elementos: a) *Las redes sociales* que están construyendo los hijos de dominicanos en el engranaje social del barrio de Santa Caterina, Sant Pere y la Ribera; b) *su actitud para la participación en las actividades del barrio y más allá de este*; c) *la opinión de jóvenes naturales del sector, autóctonos y de otras procedencias culturales, sobre la integración de los pares dominicanos*; d) *las situaciones sociales*

que se presentan como barreras en el proceso de integración social de los jóvenes de origen dominicano.

a. Redes sociales en los hijos de dominicanos

Las entrevistas reflejan que en este ámbito de la integración, los adolescentes y jóvenes de origen dominicano no están siguiendo una trayectoria que les lleva a ampliar su mundo de relaciones más allá de la de su propio grupo cultural. Esto es una barrera para su integración social. Lo que se constata es que estos jóvenes siguen reproduciendo las mismas relaciones sociales que sus progenitores, las cuales se cultivan a lo interno de la propia comunidad dominicana y cuyo mundo de relaciones no posibilitan dar un paso más adelante hacia el conocimiento de la cultura de acogida, en este caso, la cultura catalana.

- *“Los muchachos no se están integrando.*
- *¿Por qué?*
- *Nada más no son los hijos, el mismo dominicano no se está integrando. El dominicano le gusta su bachata y lo que busca son los bares de los dominicanos, los barrios de los dominicanos, los pisos de los dominicanos. Yo viví en un piso cinco años con mujeres dominicanas y ellas que todavía viven en la calle Mallorca no conocen la Sagrada Familia y viven a cinco minutos andando. No han ido al Parc Güell, ni a la casa Batlló, ni a la Pedrera, ni conocen cosas de la cultura catalana. Yo les decía “vamos a la Sagrada Familia” y ellas decían a qué voy yo para allá, pero ellas se iban para los bares de los dominicanos.*
- *¿Consideras que los hijos están produciendo o no esta situación?*
- *Sí, ellos hacen lo mismo.*
- *¿Cómo así? ¿Podrías explicárnoslo?*
- *Se siguen concentrando en los barrios de dominicanos como los “Borbollones” (Santa Caterina), en Hospitalet y en Trinitat Nova. Yo creo que los hijos están siguiendo el mismo patrón. Se han ido cerrando. Yo veo esto muy fuerte. Yo te doy un ejemplo, yo me decía que traía a mi hija y aunque tuviera que partirme en cuatro no la enviaba a un colegio donde hubiera un solo dominicano” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).*

La situación que “Juana” nos ha descrito anteriormente, está dentro del marco general de lo que pasa a nivel de la integración de los dominicanos en Barcelona. Ella nos aporta su visión desde ahí por su experiencia desde su trabajo

con el tejido asociativo de los dominicanos en Barcelona. Pero, de igual manera, los educadores sociales que tienen incidencia en el Barrio de Santa Caterina, Sant Pere y la Ribera, nos describen que la comunidad dominicana en este sector de Ciutat Vella reproduce hacia lo interno del grupo sus redes relacionales y que esta conducta también se repite en las relaciones que crean los hijos e hijas de los dominicanos, convirtiéndose esta realidad en un círculo vicioso.

“Nosotros, cuando empezamos a trabajar todo el tema de las bandas latinas, también lo hicimos con ecuatorianos, pero iniciamos un trabajo con las familias dominicanas y estas familias especialmente están compuestas por madres, y nos dimos cuenta que estas madres, su núcleo social fundamentalmente es dominicano y a lo mejor son madres que tienen aquí 20 años viviendo y se siguen moviendo en un círculo de dominicanos. De aquí, nosotros los educadores del proyecto, reflexionábamos un poco sobre por qué los chicos no se integran, siempre están entre sus iguales y esto es porque ellos lo ven en la familia. Hay algunas que sí poseen relaciones con algunos catalanes y esto es más por el tema de la relación de amistad” (Gabriela. Educadora Social).

“Sí, los chicos reproducen mucho, ellos sus relaciones las hacen generalmente con sus compatriotas, ves pocos chicos que tengan relación más allá del grupo de dominicanos” (Martín. Educador Social).

Llama la atención que los para algunos entrevistados lo que está ocurriendo es que se ha conformado un “gueto” entre los hijos de dominicanos residentes en el barrio. El testimonio de una líder y madre dominicana lo describe así:

- *“¿Cómo crees que los muchachos dominicanos están construyendo sus redes sociales?”*
- *Son GUETOS.*
- *¿Lo defines como guetos?”*
- *Sí.*
- *¿Por qué son guetos?”*
- *Es un racimo de uvas. Van todos pegaditos, están muy cerrados”*
(Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

Estamos ante redes sociales herméticas, que presentan características de gueto, que actúan como círculo de apoyo y refugio de los chicos y chicas, lo cuales, según las opiniones de los entrevistados, se sienten bien cuando se desenvuelven

dentro de su propio ambiente dominicano. Es así que cuando están en otros ambientes en los que tienen que interactuar con otros grupos culturales, existe el riesgo de que se inicien conflictos entre los jóvenes. Es evidente que esto es un obstáculo para su integración.

- *“Sí, claro, están integrados dentro de su ambiente. Hay unos que les gusta irse a la plaza y juntarse con sus amigos y jugar al básquetbol, ahí se pasan ellos horas y llegan a la casa como a las 12 de la noche, otros se integran en su ambiente, les gusta el bar y se van a los bares.*
- *¿Con quiénes se van a los bares o juegan?*
- *Se van a los bares de dominicanos. Y de ahí se juntan con su grupo, con sus ambientes y ahí se sienten bien. Aunque también se van a otros bares que no son dominicanos, pero ahí vienen los conflictos” (Sonia, 50 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).*

b. Actitudes hacia la participación social en el barrio

En el caso de los hijos de dominicanos las redes cerradas que mantienen están siendo barreras para potenciar su participación dentro de las actividades del barrio y por tanto, ampliar su capital relacional con otros jóvenes dentro de la comunidad. Es decir, que la participación en proyectos de la comunidad está condicionada a que sean dirigidas mayoritariamente hacia lo interno del grupo de dominicanos, en caso contrario, la tendencia es hacia la autoexclusión.

“Lo importante sería que ellos intenten mezclarse con otros jóvenes, participar en actividades que les ayuden a esto. El tema es que son muy cerrados. Nosotros el año pasado, teníamos el equipo de básquetbol y bueno, ellos lo hicieron 100% dominicano, o sea, muy cerrado. Luego nosotros empezamos a montar un equipo de fútbol, y luego cuando se fueron integrando chicos de otros países, los chicos dominicanos empezaron a irse y entonces, se fueron y montaron en el barrio otro equipo de básquetbol. El tema es que a la hora que nosotros intentamos abrir más el grupo, poner unos límites para ello, los chicos desaparecieron” (Gabriela, Educadora Social).

Dentro de esta línea, nos continúa diciendo la Educadora Social, que la participación en las actividades no sólo se dificulta por el tema de la interacción con jóvenes de otras culturas, sino que también existe la actitud excluyente. Esta se

evidencia en que sólo dentro del espacio del barrio los chicos participan de las actividades, más allá de las fronteras del barrio es difícil su participación.

“En cuanto a los dominicanos, si es una actividad del barrio y es en la Plaza del Pou pueden que participen más, si es una actividad del barrio y está fuera de la Plaza no participan” (Gabriela. Educadora Social).

En palabras de uno de los educadores sociales, esta tendencia hacia la autoexclusión o segregación cultural del espacio cuando se trata de interactuar entre los vecinos con diferentes procedencias culturales es un tema aprendido en los jóvenes dominicanos a partir de la conducta que, en este sentido, ven en la propia familia y dentro de la dinámica de relaciones sociales que existe en el barrio, la cual reproducen ellos mismos en sus mundos relacionales.

“De aquí, nosotros los educadores de la Fundación, reflexionábamos un poco sobre por qué los chicos no se integran, siempre están entre sus iguales y esto es porque ellos lo ven en la familia. Se ve esta separación por una parte los dominicanos y por la otra los de Cataluña. Entonces, es típico que el barrio está dividido entre los dominicanos y marroquíes. Entonces tienes, por una parte los dominicanos y por la otra los marroquíes. Entonces esto es lo que se ha ido reproduciendo. Así tú ves que los veranos son para los ‘dominicanos’, usan la calle, juegan en la calle y hacen fiestas sólo para dominicanos, para eso utilizan la plaza, el casals del Pou y lo hacen en los días de fiestas que son propios de los dominicanos: el día de las madres, de la independencia, etc.” (Martín. Educador Social).

Los espacios en que ocurre la socialización de estos adolescentes y jóvenes determinan, en gran medida, la posibilidad de que puedan construir Redes Sociales más abiertas o que por el contrario, estos espacios fomenten más aún la tendencia de los chicos a inclinarse hacia el mantenimiento de sus redes sociales cerradas. Esto puede diferenciarse cuando, por ejemplo, los jóvenes asisten a Centros Educativos en los que existe mayor diversidad en el alumnado o bien cuando asisten a Centros en los que la mayoría de los alumnos proceden de la inmigración. En estos centros la posibilidad de construir redes sociales es más alta.

“También está el tema en la escuela, fíjate que los chicos que van al IES (A)... se les ve que están más encerrado entre ellos, es que allí hay una torre de Babel, sin embargo, hay chicos de este barrio que van al IES (C)... y los ves más abiertos, se relacionan más con otros chicos y chicas. Lo que pasa es

que el IES (C)... es más diverso, hay muchos chicos que son de aquí, en el (A)..., yo creo que no hay tantos. Se nota bastante la diferencia” (Gabriela. Educadora Social).

En el caso de los dominicanos, a pesar de que asistan a una escuela en la que haya mayor o menor diversidad de alumnos, cuando llegan al barrio lo que se observa es que mantienen el mismo círculo de relaciones sociales:

“Pero, a la hora de salir del Instituto, la relación de los chicos y chicas en el Barrio, es la misma. Es decir, se relacionan entre los dominicanos, todavía son guetos” (Martín. Educador Social).

El propio tejido asociativo del barrio, como espacio de socialización, envía el mensaje de que se está en un contexto en el que la fragmentación, no sólo espacial, sino también en el trabajo social que se realiza con los jóvenes. Es algo que está separado según la procedencia cultural de los chicos que mayormente asisten a una u otra entidad.

“Pero, esto pasa en el barrio, se asocia a las entidades con según que grupos de chicos por las procedencias, por ejemplo: la entidad (X) que es la que trabaja con chicos marroquíes, la de (A) que nos tienen como la que trabajamos con dominicanos, la entidad (B) que es la que trabaja con los chicos autóctonos, o sea, que también las entidades del barrio como que se encasillan y las identifican por los grupos con los que trabajan. (D) es una entidad que tiene más diversidad, pero trabajan mucho más con los marroquíes, sobre todo, con los chicos que han nacido y crecido aquí” (Gabriela. Educadora Social).

c. La opinión de los jóvenes naturales del barrio sobre los hijos de dominicanos

Cuando preguntamos a otros jóvenes naturales del barrio sobre si conocen a sus iguales dominicanos, si tienen facilidad o dificultad para establecer amistades con ellos, nos encontramos con que todos los entrevistados coinciden en que sí conocen a sus pares de origen dominicano, llegando incluso a vincularlos con los que se reúnen en un determinado lugar del barrio, la llamada “Plaza Negra”, pero el problema se agudiza en que la mayoría no establece interacción con estos

jóvenes, según ellos, por la imagen que tienen de ser conflictivos, de ir a su “rollo” y de mantener grupos cerrados.

- *“¿Conoces a los jóvenes dominicanos que viven por aquí?”*
- *Sí, ellos se reúnen ahí en la Plaza Negra.*
- *¿Cómo defines a los chicos dominicanos?*
- *Así que van a su rollo, me entiendes, ellos tienen su cultura y están en su grupo en su cultura. Pero, son gente normal, no es que son malos, me entiende. Ellos tienen su forma, pero si les habla y eso, verás que son buena gente como todos” (Said, 20 años, marroquí).*

- *“Sí, pues ya lo ves están siempre aquí en la plaza.*
- *¿Qué opinión tienes de estos jóvenes?*
- *Bueno es que a veces son un poco conflictivos y así, sí que son conflictivos por eso ves que andan mucho por aquí los Mossos y la Guardia Urbana. Es que estos chicos van así a la suya” (Josep, 15 años, catalán).*

“Si es que el barrio es de ellos...”

Lo que más nos llama la atención es el hecho de que también por parte de los iguales se percibe que la integración está siendo obstaculizada por la creación de redes sociales muy cerradas dentro de los jóvenes dominicanos, igual hombres que mujeres. Esto acentúa esa separación entre el “ELLOS Y EL NOSOTROS”, donde a juicio de los demás jóvenes, los que tendrían que “integrarse” al grupo es la “minoría”, ya que los jóvenes dominicanos al conformar grupos cerrados dan la imagen de que son la mayoría, quizás no por serlo numéricamente pero sí por que llaman a la atención de los demás.

“Hombre yo creo que sí están bien integrados (se ríe). Pues sí ellos son más que nosotros, nosotros somos menos y si queremos estar bien en el barrio no te metas con ellos. Aquí los dominicanos son mayoría. Bueno que los que tenemos que integrarnos somos nosotros no ellos. Sí, así es, nos tenemos que integrar y lo mismo pasa en el cole. Bueno, que es difícil hacer amistad con ellos” (Josep, 15 años, catalán).

“Bueno sí, es que el barrio es de ellos, ellos van a por sí mismo, ellos se integran ellos mismos. Es que siempre están entre ellos, igual los chicos y las chicas, en el colegio andan en grupitos y no puedes entrar al grupito, sabes...”

y aquí en el Barrio es lo mismo, entonces no puedes hablar con ellos y así” (Laia, 16 años, catalana).

Además de las redes sociales cerradas entre los jóvenes dominicanos, llama la atención de los otros jóvenes, el *comportamiento cívico* de estos chicos. Este lo definen como agresivo, sobre todo, a nivel verbal, aunque matizando excepciones de jóvenes dominicanos que no son así.

“La verdad es que son muy agresivos. Aunque mi amiga no es así” (Laia, 16 años, catalana).

- *“Conoces chicos y chicas dominicanos en este Barrio?”*
- *Sí, conozco muchos.*
- *¿Te relacionas con ellos?*
- *No.*
- *¿Por qué?*
- *Es aquí en este barrio, los chicos dominicanos son muy mal hablados, te dicen cosas feas y te faltan al respeto, a mí por ejemplo, me dicen “ey menor, que lo que” y no te dicen tu nombre. Además, estos chicos tiene palabrotas feas de su país como “mama... y eso de “vaina”. Esto lo aprendí con ellos. Por eso no me gustan como son” (Pedro, 15 años, español).*

También, existen experiencias positivas en las relaciones entre los jóvenes dominicanos y sus iguales naturales del barrio y en los que son considerados como amistosos, abiertos y divertidos. Sin embargo, por lo que hemos podido constatar este no es el denominador común, pero sí que se puede observar.

- *“¿Conoces chicas y chicos dominicanos?”*
- *Sí son amigos míos.*
- *¿Dónde los has conocido?*
- *Primero fuimos cinco años juntos a la Escuela y después los conozco más de aquí del barrio.*
- *¿Cómo definirías a los jóvenes dominicanos?*
- *Son muy buenos amigos y divertidos. Es fácil tener amistad con ellos porque son muy abiertos y no hacen problemas” (Zacarías, 18 años, español).*

La existencia de una cierta, pero no frecuente, interacción intercultural entre los jóvenes dominicanos y sus familias es también percibida por los propios educadores sociales del barrio y las madres de éstos.

“Hay que sí se ven aquí en el barrio que tienen relación con otros chicos de otras procedencias culturales, pero eso es muy poco” (Martin. Educador Social)

- *“No, las familias van más allá, en este sentido estamos integrados porque nos relacionamos con catalanes, con chinos, con marruecos, con la gente que vive en el barrio, todos los inmigrantes.*
- *¿Y los chicos?*
- *Los chicos también. Yo los veo que ellos ahí en la plaza que ves se relacionan con otros chicos peruanos, marroquíes, y también cuando salen del colegio, por ejemplo, mis nietos y mis sobrinos, se van juntos con otros chicos de otra cultura. O sea, que sus amistades son mixtas” (Sonia, 50 años).*

d. Situaciones sociales que se presentan como barreras en el proceso de integración de los jóvenes de origen dominicano en el barrio

Los discursos de las entrevistas de las madres, profesores y agentes sociales (dominicanos y autóctonos), manifiestan que existen barreras dentro del contexto social que son externas a los propios adolescentes y jóvenes pero que ejercen una influencia, unas veces latentes otras manifiestas, para frenar el proceso de integración social en los chicos y chicas. Las principales situaciones señaladas son: *riesgo de entrar a una Banda Latina, la acción policial en el barrio, la segregación escolar existente en el sector, percepción de discriminación por el color y la presión del propio grupo cultural para que se mantengan dentro de los patrones culturales del país de origen.*

Riesgo de entrar a una Banda Latina

Este tema que en Barcelona ha sido un tema de preocupación político y social, así como un tema objeto de estudio en la comunidad científica (Feixas y Canelles, 2007), aparece en el caso de los hijos de dominicanos como un *problema latente* que puede estar actuando como barrera en su integración social. Las Bandas que nacen en medio de las situaciones de exclusión y de discriminación son también grupos transnacionales que son expresión y forma de trámite del conflicto,

que acuden al expediente de la criminalidad desafiando el orden establecido y que paradójicamente, también son una estructura afectiva y de redes sociales de apoyo entre sus miembros (Feixas y Canelles, op.cit.,: 22).

El riesgo de entrar en una banda es aún más alto cuando los jóvenes tienen estructuras familiares débiles, es decir que está en situación de monoparentalidad o que les faltan soportes familiares fuertes que les sirvan de referentes en su proceso de socialización, situación ésta que en el caso de los hijos de dominicanos está ocurriendo. Además, a ello se une el hecho de que *los muchachos pasan mucho tiempo solos* y toman por sí mismo el libre “albedrío” antes de que sus edades se lo permitan. La soledad de estos jóvenes está causada por la realidad económica de las familias, pues las madres que son las jefas de los hogares tienen que trabajar largas jornadas para poder mantener el sustento familiar. Esto hace que algunos adolescentes y jóvenes se lancen al riesgo de encontrar una estructura familiar alternativa, la cual lamentablemente, es la entrada a una banda.

“También está el tema de la Banda. El cual es ligarse a un grupo, digamos para tener un anclaje, y esto es una manifestación de que la cosa no está bien. Pero, nos consta que sí, que hay algunos alumnos que forman parte de bandas. Yo creo que buscan afectividad pues esta carencia la tienen aquí, a lo mejor en su país no hubiesen entrando a una banda. Es que está el hecho de sentirse en un grupo en el que no tienen rechazo y que pueden hacer amigos. Yo no digo que haya mucho rechazo a los alumnos que vienen de fuera, pero de vez en cuando se da esta situación entre los alumnos” (Joan. Prof. Centro Educativo B).

“El tema es que estos jóvenes son susceptibles a entrar en una pandilla, pues allí creen que van a encontrar esa seguridad y protección que no tienen en casa” (Gabriela. Educadora Social).

Además de lo anterior, el riesgo de entrar a una banda se atribuye al hecho de que se considera de que los chicos/as de origen dominicano manifiestan un cierto enfado con la vida y por tanto, estas redes les ofrecen que ellos pueden manifestar este enfado con el orden social establecido y además, le sirven de estructura afectiva con lazos fuertes de apoyo que además de ejercer un control sobre sus propias vidas no les hacen sentirse rechazados ni discriminados por razones de cultura, raza, procedencia, clase social, etc.

“Sí, yo hablo con ellos. Te das cuenta que cuando hablo con los que tienen problemas, notas que están enfadados con la vida, a veces ellos mismos no saben el por qué, pero sí que están enfadados con ellos mismos, con todo. Ellos manifiestan que reciben amenazas de la familia cuando ellos intentan entrar a unos de esos grupos de bandas. Pero es que ellos allí encuentran afecto, unas normas que tienen que seguir y se les controla y esto les atrae” (Carmen. Trabajadora Social).

A pesar de estas situaciones, también se reconoce que dentro del barrio las bandas ya no representan un problema de actualidad. Sin embargo, sí que se sabe que existen miembros dominicanos de estas bandas en el barrio, pero que se mantienen en oculto por temor a ser estigmatizados.

“Por aquí en el barrio estuvo con los Latinkings un tema de actualidad. Pero ahora ya no, sabemos que participan así un poco en oculto, pero como antes tan evidente no lo es. Nosotros creemos que a ellos les estigmatiza como chicos, pero ya como antes que sí que había muchos problemas por este tipo de situaciones, ya no los hay. Creo que se ha normalizado un poco más” (Gabriela. Educadora Social).

A pesar de mantenerse como un fenómeno oculto entre los adolescentes y jóvenes del barrio, la posibilidad de que éstos participen en una de estas redes es muy alta. Por ello, es una preocupación de las familias el poder mantenerles alejados.

“Sí, hay muchos muchachos que están en bandas de estas (sobre todo latinos). Aquí en el barrio se percibe esto. Yo voy detrás y hay madres que también lo hacen y otras lo saben, pero no pueden hacer nada. Mi hijo por ejemplo, él nunca comenta nada. Yo lo veo que se junta con sus amiguitos, me parece que él mismo clasifica sus amistades, y bueno yo se lo digo, y cuando lo veo con chicos medios raros por ahí, yo le digo, si tú le ves, cambia de lado en la calle, no te juntes con ellos” (Maritza, 37 años).

La acción policial en el Barrio

En los barrios de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, la acción de la policía (Guardia Urbana y los Mossos d'Esquadra) ha sido, la de crear un espacio segregado donde según sus actuaciones es el lugar en el que los jóvenes estigmatizados como “potenciales delincuentes” pueden estar y reunirse o donde

se considera que reúne la “gente indeseable”. Este espacio es la Plaza del Pou de la Figuera (Forat de la Vergnoya) que es el punto de encuentro de la gente del Barrio de Sant Pere y Santa Caterina y también, punto de encuentro tradicional de personas inmigradas como los dominicanos y marroquíes. La situación es que hay lugares del sector en los que los adolescentes y jóvenes (como es el caso de los dominicanos), si la policía les ve en grupos, les dice: “que ahí no pueden estar” y los envían a la Plaza del Pou de la Figuera, es decir, a la Plaza “mayor” de este barrio, la cual, según la Policía es el lugar donde pueden estar y ahí los chicos no se sienten “molestados”. El resultado ha sido que esta plaza está siendo cercada por la Policía con una vigilancia constante e incluso provocadora. Esta realidad la hemos observado:

“Pasado el mediodía nos hemos sentado en la Plaza durante cuatro horas y cada 20 minutos pasan por allí la Guardia Urbana o los Mossos en sus autos o en motos, además, dos policías caminan regularmente por la plaza y sus alrededores en constante vigilancia. En un momento, dos policías con sus dos motos pasan atravesando diagonalmente la plaza. En este momento se encontraban en una esquina niños jugando básquetbol y en otra esquina estaba un grupo de jóvenes conversando. La policía se estaciona frente al grupo de jóvenes y les hacen dos preguntas y luego se retiran” (Notas de Campo. 28 de octubre de 2012).

Esta situación, según nos comentaron los jóvenes, se repite cada día, en diferentes momentos del día y según ellos, la pregunta de la policía es ¿qué hacen allí? Y a veces, les piden sus carnés de identidad. Para muchos de ellos, esto ya no significa ningún control sino una molestia. Es lo que también nos validan los educadores sociales con su testimonio.

“Es que todavía el problema está en el centro del barrio (Plaza de la Vergnoya). Ahí se ve cómo el barrio está dividido y la policía ha ido cercando este lugar del barrio, comprimiéndolo con su vigilancia. Ellos vienen y cuando hacen un patrullaje, en algunos lugares del barrio, entonces ellos les dicen a la gente que no quieren en una zona: bueno aquí no puedes estar, retírate y entonces, te vas al lugar donde no te sientes molesto, y este lugar en el barrio ha sido la plaza del Pou. Esta ha sido la estrategia de ir cercando este lugar del barrio donde se junta, según ellos, la gente indeseable. Esto se lo hacen también a los chicos” (Martin. Educador Social).

“Sí, pero el proceso ha seguido, entonces, ahora que ya todos se juntan en esta plaza, viene la policía contantemente y hasta documentos les piden. Ahora ya no sabemos cuál es el objetivo de la policía. Ahora estamos viendo que la policía tiene una actitud provocadora en el barrio y prepotente y esto se tiene que saber. Muchas veces esto vulnera el derecho de los chicos y a veces, dicen frases racistas como “este negro”. Yo creo que ellos ya no le imprimen el carácter de autoridad, porque vienen tan a menudo a este lugar del barrio, que ya la gente y los mismos jóvenes dicen que estos vienen ya por molestar, porque son desmesuradas las medidas tomadas y como llegan al barrio de manera provocadora” (Gabriela. Educadora Social).

Desde los agentes de la comunidad dominicana, se cree que es necesaria la presencia de la policía en el barrio es para reducir los hechos delictivos y mantener la cierta tranquilidad a los turistas ante el robo de carteras, etc., también se considera que existen problemas con el tráfico de estupefacientes (drogas). Estas situaciones no son constantes, pero todavía se dan estos hechos. Lo cuestionable es la actuación de la policía anteriormente descrita.

“Yo considero que la presencia policial se debe mucho a la delincuencia. Aquí en este barrio la delincuencia se manifiesta mucho. Se manifiesta con el tema de la droga, el robo. Ahora hay menos, ha bajado mucho pero todavía queda. Los fines de semana le robaban mucho a los turistas y ellos sin conocer el idioma vociferaban “pólice”, y nosotros a veces llamábamos la policía para ayudarles pero siempre era tarde. De estos casos hace como ocho años, pero todavía queda algo de eso” (Sonia, 50 años).

Segregación escolar

La segregación escolar que existe en la sociedad de acogida, es una realidad que está actuando como barrera para la Integración Social, no sólo a lo interno de las propias escuelas sino también en el engranaje social, puesto que desde el contexto de escuelas segregadas existe poca posibilidad para que estos hijos de la inmigración puedan ampliar su capital social relacional hacia la interacción con los autóctonos. Esto es lo que sale a la luz en las entrevistas.

“Yo creo que una propuesta sería intentar ver desde la misma comunidad dominicana y desde el sistema educativo catalán cómo los muchachos de

distribuyen mejor en las escuelas y no dejarlos a todos agrupados. Hay que repartirlos. Es que el fracaso de los muchachos es que ellos no se despegan uno de otro y así no se integran” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).

La realidad de la segregación escolar ha provocado que algunas familias utilicen y utilizaran como estrategia para la integración de los hijos el enviarlos a centros concertado, simplemente, con la finalidad de que pudiesen interactuar con sus iguales autóctonos u otros grupos culturales, cuestión que al final da como resultado que los jóvenes establezcan círculos de redes sociales más abiertos, pero lamentablemente, esto no siempre es posible.

“Porque el problema es que aquí, tú te vas al Centro Educativo (A), ¿qué hay allí? Inmigrantes. Yo cuando mis hijos estaban en la escuela, yo no los llevé a este centro y me decían cómo que no lo llevas ahí, yo los llevé a un centro concertado que está al lado del Palau de la Música, y ahí mis hijos a veces dormían en casa de hijas de españoles y a casa venían muchos hijos e hijas de españoles, inclusive mi hija que ahora tiene 22 años, ella tiene muchos amigos dominicanos, pero también tiene amistades españolas y de otros países y se junta con ellos. Ella ahora está trabajando aunque no sigue estudiando” (Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

“Ramón, el hijo mío, siempre fue a colegios concertados y después se puso a estudiar y hacer prácticas en una empresa y finalmente trabajaba y estudiaba y él mismo se pagó sus estudios. Pero, ellos no tuvieron problemas. Todavía hoy día, él tiene los mismos amigos españoles que hizo en el colegio, ellos se llaman y quedan para cenar” (María, 58 años).

Percepción de la discriminación por razones del color de la piel

La opinión de los entrevistados es que los jóvenes de origen dominicano mantienen la idea de que se les discrimina por razones del color de la piel, es decir, por ser “negros o mulatos”. Esta es la percepción que manifiestan los jóvenes en diversos espacios, existen situaciones en que puede darse este tipo de discriminación, pero también se considera que es más una “falsa percepción” de los jóvenes. Lo cierto es que son muy susceptibles a sentirse discriminados por razones del color de la piel.

“También es verdad que al haber aquí en este barrio un brote masivo de inmigración, yo creo que en general, hay un brote racista. Bueno, yo digo que en general, ellos han percibido que se les ha discriminado porque son negros. A veces, ellos dicen, nosotros no vamos a tal lugar porque somos negros”. (Gabriela. Educadora Social)

“En el caso de los dominicanos, el tema de la identidad la tienen muy arraigada, una cosa es que ellos como son de piel morena, entonces siempre dicen que los profesores somos racistas, esta frase al principio nos dolía, pero luego ya jugamos con ella, le decimos: “sí que somos racistas”, se lo decimos porque es que creen que le decimos algo porque son morenos y esto, pero no es porque no vienen a clases y entonces hay que decirles por qué no vienes a clase” (Teresa. Técnica de Integración Social).

En las madres entrevistadas sí que se considera que existe esta realidad de discriminación en la sociedad de acogida con respecto a los dominicanos.

“Sí, a veces hay muchas madres que no quieren que sus hijos se acerquen a “esos negritos” por motivo de malas costumbres, porque tienen un color diferente al de ellos” (Manuela, 42 años).

“Bueno mira para ellos es un poco difícil porque hay muchas personas de aquí que son racistas. Empiezan a decirles negro, negrito y eso...siempre llamando la atención y buscándose problemas con ellos porque son de otro país. Y al final ellos, no le hacen caso y se quedan así. Pero hay mucho racismo, incluso con jóvenes y adultos” (Ramona, 48 años).

Es probable que esta percepción de discriminación por el color de la piel, pueda ser producto de un *imaginario falso* que se han creado los chicos, lo cual vinculan a sentirse inferiores por ser de dónde son, cuestión que no es así.

“Además, tienen un imaginario de que se sienten rechazados, discriminados por tener color de piel más moreno y eso, pero esto es un imaginario falso, porque en la realidad no es así. Estos chicos, incluso creen que entre los profesores hay racistas y les dicen racistas porque a veces ellos les corrigen algo. Es como que manifiestan un imaginario de sentirse inferiores por ser de dónde son y eso les hace más susceptibles para estar siempre a la defensiva” (Matilde. Directora Centro Educativo A).

La precaria situación económica familiar

Aunque este factor lo hemos señalado como parte de las características que acompañan a las familias de origen dominicano, en este apartado, se señala como elemento que actúa como Barrera en la integración social de los hijos, pues según los entrevistados una madre con sus ingresos no puede disponer de recursos económicos para que sus hijos participen en paseos de la Escuela que le permitan interactuar con otros jóvenes de otras procedencias y autóctonos. De aquí que se considere que la llamada élite inmigrante dominicana (compuesta por profesionales como médicos, odontólogos y abogados y que también llegaron a Barcelona en la década de los años noventa) sí que ha podido integrar a sus hijos, pues disponen de recursos económicos para que sus hijos asistan a escuelas y espacios (deportivos, lúdicos) que no son tenidos como entornos de inmigración, esta es al menos la percepción que se tiene. Es como si la integración se tratase de formar parte de una clase social, cuestión que no siempre es así si miramos los casos de éxito que se han señalado y que ocurren en contextos socialmente desfavorecidos como veremos más adelante.

“Yo he oído, sobretodo, al ser coordinadora de esta Asociación y participo en todas las actividades y entonces, yo me junto mucho con esta élite y ellos también tienen estos problemas con sus hijos, de que entran en la drogadicción, que abandonan los estudios. Lo único es que ellos se abren más, se relacionan más con los autóctonos, con catalanes” (Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

“Porque la élite es ese grupito rico de inmigrantes dominicanos, pero que pertenece a la clase media catalana. Puede darse el lujo de inscribir sus hijos en colegios privados, de pagarle cursos de inglés, de Ballet, llevarlos a cenar fuera y de mandarlos a pasar vacaciones a Santo Domingo cada año, y eso ayuda mucho porque ellos pueden mantener los lazos familiares y eso ayuda mucho a los niños porque dicen: aquí sólo estoy estudiando y viviendo con mis padres, pero tengo lazos con mis abuelos, con mis tíos y primos. Y la élite está integrada porque trabaja en un entorno que no es sólo de inmigración. La élite son los médicos, los odontólogos, las enfermeras y algunos que sin tener ningún estudio se han montado su negocio y tienen una mentalidad más progresista y un poco más de luz” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).

La presión del propio grupo cultural para que se mantengan dentro de los patrones culturales del país de origen

Los jóvenes y adolescentes dominicanos reproducen estas formas cerradas de relaciones sociales a causa, entre otras cosas, de un elemento interesante que está relacionado con la presión que ejerce el propio grupo de referencia cultural para que estos jóvenes al igual que sus compatriotas se mantengan vinculados a la red social del propio grupo cultural y además no pierdan los patrones culturales del país de origen. Estos rasgos han de protegerse y mantenerse en el país de inmigración y lo curioso es que sean las propias madres las que se encarguen de mantenerlo. Esto adquiere forma de gueto, incluso llegando a justificarse por las propias familias como una estrategia de supervivencia y de necesidad afectiva, de superar las incertidumbres e inseguridades ante lo desconocido; y además, es una “condición para la integración” en el nuevo contexto social, “integración” que ha de ocurrir doble: “a lo interno del grupo de procedencia cultural y en la sociedad de acogida”. Esto es también lo que los hijos han de reproducir una vez están en el lugar al que han sido reagrupados.

“Es que yo pienso que para un inmigrante integrarse en la sociedad tiene que pasar por el gueto, si no pasamos por el gueto no nos integramos. Porque si tú llegas y tienes que integrarte con lo desconocido es difícil, porque tú vienes con lo tuyo, con tus costumbres, con tu cultura, y por eso es mejor encontrarte con los tuyos y si tú no haces un gueto, tú no cae en el país que estas. Porque son los que ya están los que te introducen en el país al que llega no es esta sociedad los que te acogen sino los tuyos” (Ana, 40 años).

“Mi integración era doble, yo primero tenía que integrarme con el grupo de dominicanos y después fuera. Si para un adulto el trauma es fuerte, imagínate cómo será para un crío. Tuve que bajarme al nivel de ellas, así que una tenía una peluquería y con ella aprendí a lavar cabezas y a salir juntas a visitar otras compatriotas en otros pisos. Así conocí a todos los grupos de dominicanos que vivían aquí” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).

6.2.3.5 Dimensión Cognitivo-Cultural e Identitaria

Según el modelo de Integración que hemos planteado en cuanto a la dimensión cognitivo-cultural de la integración, incluimos elementos como: el conocimiento de la cultura de acogida, incluyendo el aprendizaje y uso de la Lengua; los gustos y preferencias culturales y el contacto que mantienen los jóvenes con el país de origen. En la dimensión identitaria presentamos como elemento de estudio el *sentimiento de pertenencia a una comunidad política*.

a. Dimensión Cognitivo-Cultural

De los elementos anteriormente señalados, las entrevistas nos reflejan dos temas como objeto de preocupación y de análisis en el proceso de aculturación en la integración, estos son: el *aprendizaje y uso de la lengua catalana por parte de los hijos de inmigrantes dominicanos y la dificultad para mantener el contacto físico con la cultura de origen*.

Aprendizaje y uso de la Lengua Catalana por parte de los hijos de inmigrantes dominicanos

En los adolescentes y jóvenes de origen dominicano la tendencia que presentan es de una *resistencia al aprendizaje y uso de la Lengua Catalana*, a pesar de que se sabe que este es un requisito para la integración en la sociedad catalana. De hecho, en las opiniones de los entrevistados aparece constantemente el tema de que para hijos de dominicanos no es una obligación utilizar la lengua catalana en sus ambientes, esto en parte, estaría justificado por la posibilidad que tienen de usar como medio de comunicación la Lengua Castellana y así no muestran interés en aprender la otra lengua.

“Eso es un tema interesante en el caso de los dominicanos. Es que aquí está el bilingüismo, pero ellos se sienten que no es obligatorio aprender el catalán porque claro ellos se pueden comunicar en castellano, pero es que también antes no se exigía esta obligatoriedad del catalán, ahora sí es obligatorio. Mira en el caso dominicano, el tema es que aunque el chico llegue a la universidad, que hemos visto algún caso por ahí, el tema es que él te dice, aunque hable muy bien el Catalán no me siento que tengo que hablar en catalán. Además, en los dominicanos es difícil, yo he visto chicos senegaleses hablando catalán y los dominicanos criticándoles, diciendo: “y

qué hace un negro hablando catalán y por qué tiene que hablar catalán. Sabes, es como que no lo asumen. Yo creo que esto es por el bilingüismo porque claro está la parte facilitadora que es que puedes hablar en castellano, si sólo se tuviera que hablar el Catalán, entonces por narices tendrías que aprenderlo” (Gabriela. Educadora Social).

Esta resistencia para aprender el idioma catalán también es un aspecto que se encuentra presente en la vida escolar de los adolescentes y jóvenes de origen dominicano. El profesorado coincide en señalar que este es un tema de preocupación en la integración escolar de este colectivo, tanto así, que según ellos, lo presentan como factor causante de abandono escolar, aunque esto no ocurre en todos.

“Además de que presentan poca motivación, les cuesta mucho aprender el Catalán y lo presentan como razón de que por eso no avanzan en los estudios. Es el grupo que más presenta este problema y se resisten a aprenderlo, aunque esto no pasa en todos” (Pablo. Jefe de Estudios. Centro Educativo A).

“Yo diría que los Dominicanos en la Integración Lingüística son los que más problemas nos dan, pues ya tienen un idioma para interactuar con los profesores y están bastante en contra del catalán, esto como el lenguaje que utilizan” (Teresa. Técnica de Integración Social).

Para las familias este es un tema recurrente y al que vinculan como también como uno de los factores que inciden en el abandono escolar.

“El catalán, es muy difícil aprender el catalán para ellos. Pedro no pudo seguir en el colegio por el catalán, los otros dos también por el catalán. Es difícil para ellos aprobar y siempre para el catalán. Ellos entienden cosas, pero no todo. Y es que aquí en esta zona todo es en catalán. Ayudarles con el idioma. Que no se le entre tanto catalán, que se le hable castellano y poco a poco que hagan los cursos en catalán y estos muchachos no conocen que este idioma se habla aquí” (Ramona, 48 años).

Dificultad para mantener el contacto in situ con la cultura de origen

El contacto con el lugar de origen (a través del regreso para visitar el mundo que dejaron atrás), sobre todo en los adolescentes y jóvenes reagrupados, es un elemento clave como factor de integración, pues ayuda a ir “negociando” todo el proceso de intercambio intercultural entre ambas culturas y por tanto, no sólo permite superar mejor el duelo de las separaciones, sino que también pueden contribuir a conformar parte de la identidad cultural desde una perspectiva más abierta, a través del mantenimiento del diálogo entre la cultura de origen y la de acogida. Sin embargo, en los hijos de la inmigración dominicana, este elemento se ve obstaculizado por la situación precaria de la economía de las familias de estos jóvenes, pues no cuentan con los recursos suficientes para que los hijos e hijas regresen a visitar el país que conscientemente saben que dejaron atrás y al que según las entrevistas, ellos manifiestan que desean volver.

Esta situación, está provocando que estos adolescentes y jóvenes vivan con la ansiedad de querer volver a encontrarse con el mundo social que dejaron atrás y con las familias que dejaron, sobre todo, con aquellos miembros de la familia (Abuelos) que durante mucho tiempo asumieron el rol simbólico de padre/madre. Esta situación forma parte del proceso de integración, pues mantener el contacto con el lugar de origen ayuda, en gran medida, a superar el duelo de la pérdida que causa la inmigración.

- *“¿Qué nos podrías decir sobre la importancia de que los muchachos mantengan el contacto con la República Dominicana?”*
- *Esto es bueno, pero la situación es que muchas madres dominicanas por motivos económicos no llevan de nuevo a sus hijos a Santo Domingo, los traen y duran 4 y 5 años o más y no vuelven a visitar a sus familias allí y los niños quieren volver de visita, sobre todo a ver a sus abuelos con quienes se quedaron mucho tiempo allá y amigos que dejaron, pero muchas madres les dicen a sus hijos “cuando tú trabajes y te ganes el pasaje, entonces tú vas para Santo Domingo” y ese es el problema, y entonces los niños quieren ir, pero no pueden. Esto yo lo he visto mucho hablando con las mujeres dominicanas. Yo conozco un caso de una chica, que hasta que ella no trabajó y se pudo comprar su pasaje no pudo ir a Santo Domingo y fue cuando tenía 19 años y vino aquí con 12 años de edad” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña)”.*

Esta dificultad de no tener la posibilidad de regresar al país de origen, ha hecho que en algunos casos, además de que deseen abandonar la escuela para entrar al mundo del trabajo, incurran en hechos delictivos. Tales como servir de “mulas” (transportar drogas) para “ganarse” el dinero del pasaje o al menos esta es una de las razones que nos cuenta el testimonio de Francisca, madre y miembro del tejido asociativo dominicano, el cual nos ha llamado profundamente la atención.

“Es otra vez el tema de que estos chicos no quieren venir a vivir aquí y luego quieren volverse al país, ya para visitar o quedarse. Yo soy la madre de Julio. Julio se me descarrilló ahí en este mismo barrio de la Plaza de la Vergonya. Él lloraba y me decía: “mami si tu trabajabas bien allá en Santo Domingo, tú tenías dos trabajos y nos estaba manteniendo bien allá, a qué cogiste para acá, mami”. Yo a él lo reagrupé cuando tenía 11 años. Allá yo era profesora de instituto y estudiaba y trabajaba en el Hospital. Pero, el caso es que mira el error mío, mi hijo me está diciendo “mami vamos a Santo Domingo” y yo no podía ir, y él no quería ir solo no quería ir sin mí. Yo siempre le decía: no hay dinero, no hay dinero. Yo le decía: espérate un poco que yo te compro un billete y te vas allí y él me decía: no, mami yo no quiero ir solo, yo quiero ir contigo y con mi hermana, yo quiero que vamos los tres y entonces encontró un señor que le dijo que él le iba a comprar el billete para Santo Domingo. Mi hijo cogió su pasaporte y se me fue a escondidas mía para Santo Domingo. Llegó allá, pero cuando regresaban para España, el señor que le había comprado el billete lo usó como mula, es decir, le dio un maletín con drogas. A los dos los agarraron presos en el Aeropuerto y ahora mi hijo está preso en Santo Domingo. Cuando esto pasó él terminaba de cumplir 18 años, había dejado la escuela y estaba trabajando. Esta situación pasa aquí ahora, de que muchos chicos quieren volver al país, aunque sea para visitar, pero las familias no tienen el dinero para mandarlos y comprar un billete de 800 euros. Con este caso, yo lo perdí todo, yo me volví loca. Porque yo los traje aquí con un sueño, de que ellos “salgan adelante” porque un pobre lo que le da a sus hijos es la educación. A veces pasa que muchos chicos quieren volver allá para visitar a su abuela, porque en realidad ella es su madre, pues a lo mejor se han quedado allí con ella cinco o nueve años, pero no pueden por la situación económica, pero ellos quieren volver y por esto pueden hacer cosas como meterse en líos o dejar la escuela para ponerse a trabajar y conseguir dinero para irse ellos mismos por su cuenta” (Francisca, 57 años.)

Ciertamente, que, situaciones lamentables como estas, no sólo crea ansiedad en los adolescentes y jóvenes, sino que frena sus vidas y sus procesos de integración en la sociedad de acogida, además, de derrumbar el sueño familiar de que, “se han traído los hijos para que puedan tener un mejor futuro”.

b. Dimensión identitaria. Sentimiento de pertenencia a una comunidad política

En el caso de los dominicanos se percibe que mantienen una *Identidad muy arraigada e identificada con el país de origen*. Es una identidad basada en la manifestación de un patriotismo simbólico como “fidelidad” a la cultura dominicana y apego a la tierra que les vio nacer, llegando incluso a percibirse por otros como “atropellante”.

“Tenemos muchos dominicanos ya nacidos aquí igual que marroquíes. En el caso de los dominicanos, el tema de la identidad la tienen muy arraigada, yo creo que se tiene que trabajar el tema del porqué son tan rudos e irrespetuosos con esta identidad dominicana, además claro de mejorar el tema de relación con las familias, esto no está ayudando a la integración. En este instituto tenemos muchas identidades, pero este tema de identidad y todo es algo muy propio de los dominicanos, también les hacemos saber que hay que trabajar con otros chicos de otras identidades, no sólo como colectivo. El tema es que ellos no sólo se aferran a hablar el castellano sino que se quedan con su manera de hablar como dominicano con el “que lo que”, “como ta” y así tampoco se avanza mucho” (Teresa. Técnica de Integración Social).

Este apego a la identidad en el que la “PATRIA” lo es todo es también promovido por las propias madres como cabezas de familia y por los demás miembros del propio grupo cultural. Se mantiene esta identidad dominicana a pesar, aunque no en todos los jóvenes pasa igual, de que se cree que los hijos de dominicanos ya no conocen casi nada de la historia ni de las costumbres sobre cómo vive la gente en la República Dominicana. Es una identidad aferrada en cierta medida a algo mayoritariamente desconocido.

“Yo creo que sí que hay jóvenes que lo llevan en paralelo que mantienen su identidad sin perderla, pero que no tienen miedo de relacionarse con otros. En cambio, los chicos que tienen más inseguridades, entonces son los chicos que más se aferran a lo dominicano y entonces, el dominicano es la madre,

la patria, es todo. Incluso, en este caso como figura, es interesante, porque en la mayoría el padre no existe, es la madre la que transmite todo este patriotismo como tal. Los chicos sí que están en ello. Están en ese patriotismo, pero el tema es que ellos no conocen casi nada ni de allá ni de aquí, pero están aferrados a ese patriotismo dominicano” (Martin. Educador Social).

“Qué identidad me dices tú. Este año hicimos una actividad con motivo de la independencia y preguntamos a los hijos de los dominicanos que estaban presentes y ninguno supo decir nada sobre Juan Pablo Duarte y habían venido de allá, que habían ido a la escuela allá. Así que aquí la identidad es estar todos juntos, celebrar fiestas, escuchar bachata y estar en los bares de los dominicanos. Yo pienso que no, que tenemos que abrirnos e interactuar. Pero esto es lo que aprenden los muchachos” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).

“Otro elemento que quizás ayuda al tema de la identidad, es que los padres por razones económicas, por la región en que viven o por razones laborales y familiares, tienen más vínculos con dominicanos que con nacionales españoles. ¿Qué indica eso? Que tú vives cocinando y reproduciendo lo de tu país y eso el niño lo va asimilando. Pero desde el punto de vista histórico, cultural, académico, si el padre no le enseña cosas de allá, ni le lee temas dominicanos, generalmente tienen una laguna grandísima” (Antonio, 46 años. Dominicano).

Para las madres, parece ser un elemento importante el hecho de que los hijos e hijas no pierdan ni negocien su identidad dominicana, ya que las costumbres de la tierra de los padres hay que mantenerlas a pesar de que se viva en interacción con otras culturas. Desde esta perspectiva, se puede valorar que los niños, adolescentes y jóvenes dominicanos mantienen una identidad dominicana reforzada y exigida por las propias familias, la cual es innegociable. Esto es así, como respuesta fiel al lugar de nacimiento propio y de sus madres, así como símbolo de vinculación con las familias, amigos y cultura que dejaron atrás.

- *“Y los muchachos, ¿qué se sienten más dominicanos o españoles?”*
- *No, ellos dicen que su nacionalidad es dominicana. Y se sienten siempre dominicanos. Sí, porque uno es del país que nace, al menos de estar orgulloso de ser de allá, porque hay muchas cosas buenas”(Ramona, 48 años).*

- *“Cuando ellos hablan, ¿se sienten un poco españoles o catalanes o dominicanos?”*
- *Se sienten totalmente dominicanos. No dejan sus raíces.*
- *¿por qué para ustedes como padres es importante de que los muchachos mantengan sus raíces?*
- *Lo que pasa es que tú puedes vivir muchos años aquí, sacar la nacionalidad española y aprendes de la costumbre de aquí y de la de allá y eso, pero tus raíces no las olvida nunca. Sobre todo, ¡ser dominicano! Completamente se sienten dominicano y aunque aprendan catalán, chino, son dominicanos” (Manuela, 42 años).*

6.2.3.6 Perspectivas de vida en la Integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes dominicanas

En sentido general, un 90% de los entrevistados coinciden en ver un panorama sombrío en cuanto a las perspectivas de vida en la Integración de los hijos e hijas de familias de origen dominicano. Sostienen que estos adolescentes y jóvenes se encuentran en un estado de frustración que no les permite plantearse metas ni sueños para la vida futura en España.

Un elemento que se relaciona como causante de esta ausencia de perspectivas es *la dirección que tome el proyecto migratorio en los jóvenes*. En este factor, parece ser que los adolescentes y jóvenes están tomando dos posiciones frente al proyecto migratorio: una es la de arraigarse en la sociedad de acogida y la otra, la de seguir el proyecto migratorio de los padres. Esta última postura, según nos comenta una educadora social, es la que sigue la mayoría y ello, conduce a que el proceso de integración se vea difuminado. En cambio, en los chicos/as que afirman tener una visión de asentamiento en España, la integración cuenta con mayores posibilidades para abrirse paso.

“Es lo que comentábamos el otro día, la proyección de futuro de ellos, de los chicos, va hacia eso no, es decir, hacia los mismos objetivos del proyecto migratorio de los padres, es decir, como que copian. Por ejemplo, hay chicos dominicanos que se ven viviendo aquí viviendo en España y entonces, se preocupan por prepararse, por ir a la universidad, se ven aquí en el futuro. En cambio hay otros que hacen reproducción de los padres, es decir, piensan

en comprarse un coche allá, la casa se la quieren comprar allá, y así claro la integración se queda un poco difuminada, estancada” (Gabriela. Educadora Social).

En cuanto al ascenso en la trayectoria educativa y laboral la preocupación es que los hijos e hijas sigan reproduciendo las mismas precariedades laborales que sus padres y madres. Esta preocupación, se justifica ante el hecho de que existe la percepción de que los jóvenes dominicanos no se sienten motivados por los estudios y sin una buena educación, les será imposible avanzar en la integración deseada.

- *¿Cómo ves el futuro de los hijos de familias dominicanas en Barcelona o mejor aún en este Barrio?*
- *Porque la mayoría no quieren escuela, no quieren trabajar y esto porque no quieren prepararse. Y entonces dime tú qué futuro próximo les espera. Ahora el tema está peor que la primera generación que llegó aquí. Como mi hija que no quiso estudiar, no quiso nada y yo le digo eres muy joven, prepárate, ella no quiso seguir estudiando y entonces quiso trabajar, qué trabaja, trabaja en un restaurante de camarera. A muchos les puede pasar esto y peor todavía” (Julia, 54 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).*

“Yo creo que de la gran mayoría que viven aquí es un futuro fatal. A mí me preocupa porque el tema es que en vez de terminar en una oficina por ahí, estén como nosotras, siempre en el hotel, haciendo Camas” (Sonia, 50 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

- *“Yo veo muy poca expectativas. Es muy baja. No tienen metas para seguir, pues la vida es rutinaria.*
- *¿Cómo así que no tienen meta?*
- *No tienen meta de seguir estudiando, ni de irse a la universidad, ni de trabajar, sino que todo lo quieren de golpe y entonces es así como se frustran porque las cosas se consiguen trabajando y estudiando. Luego lo que pasa es que ellos creen que esa frustración la van a superar “vendiendo” y supuestamente como se gana mucho dinero pues después se irán a Santo Domingo, pero es que no” (Juana 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).*

En palabras de una de las trabajadoras sociales, estas expectativas en el ámbito educativo y laboral en las mujeres pueden resumirse de la manera siguiente:

“En cuanto a las chicas, sí que por aquí se encuentra uno muchas chicas que han dejado los estudios para dedicarse a trabajar y normalmente siguen los trabajos que hacen sus mamás como limpieza, cuidado de personas mayores, hoteles, etc., o sea, que se incorporan al mismo mundo laboral que sus mamás y que es un mundo precario. Pocas llegan al bachillerato, normalmente llegan hasta la ESO. En los chicos y chicas dominicanos hay un componente de género muy marcado. Es decir, las chicas no se ven tanto, los chicos se ven más, están más en el medio y hacen más ruido” (Carmen. Trabajadora Social).

A pesar de esta realidad, también se identifican buenas perspectivas de vida en la integración de adolescentes y jóvenes que aun viviendo en contextos de adversidad y en situaciones familiares difíciles, son identificados como jóvenes con perspectivas en su proceso de integración por presentar características como: *motivación de superación personal, buena actitud ante los estudios*. Según nos comenta Francisca, una de las madres y líderes dominicanas, es a estos adolescentes y jóvenes que habría que acompañarles y preocuparse por ellos para que puedan continuar consolidando su integración en Barcelona.

“Yo creo que tenemos trabajar y hacer como de padres/tutores de los chicos y chicas que aun estando en este barrio como los “Borbollones” (se refiere al Barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera) se mantienen, es decir, que estudian, trabajan, tienen motivación personal y no entran a las drogas y eso. De estos es que tenemos que preocuparnos y seguirlos motivando para que avancen en la vida y se integren bien, porque ya el que está metido en el problema es difícil para nosotros ayudarlo, pero el que no está pues se puede acompañar”.

Con este último comentario nos introducimos en el siguiente apartado para indagar sobre lo que los entrevistados entienden e identifican que son los casos de éxitos en la integración de los hijos de dominicanos en Barcelona.

6.2.3.7 Abriendo caminos: ejemplos de éxito en el proceso de integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes dominicanas

En este estudio, nos llama la atención el hecho de que a pesar de las adversidades que les presenta el propio contexto familiar y social en que se encuentran los hijos de familias inmigrantes dominicanas y de la percepción generalizada que se tiene sobre que la “mayoría están fracasando en su proceso de integración”; existen en estos contextos experiencias que podríamos llamar “exitosas” en el camino hacia la integración de estos adolescentes y jóvenes en la sociedad de acogida a la que han llegado. Estas experiencias de éxito presentan unos elementos relacionados con factores internos de la propia persona y factores externos que son aquellos que les han servido de apoyo en su proceso de integración.

Entre *los factores internos*, que son los propios de la personalidad de cada uno y que se señalan como elementos que aparecen en los chicos y chicas de origen dominicano que van teniendo éxito en la integración, se destacan: *alta motivación para la superación personal, el valor de la responsabilidad y son adolescentes y jóvenes respetuosos de sí mismos y de los demás, es lo que el profesorado nos ha dicho que tienen “buen comportamiento cívico”.*

- *“Creo que también ha habido éxitos, mira ahí está Yenny (un caso). Ella vino de once años y ya tiene 30 años y es licenciada en Derecho y tiene un despacho de abogado y tuvo una madre que trabajó en casas de familias.*
- *¿Qué crees que pasó ahí para que Yenny logrará alcanzar un éxito?*
- *Yo sé que ella puso mucho de su parte. Ella incluso llegó entrar a la universidad sin tener papeles. Su madre la apoyó mucho. Pero la mayoría han fracasado en su intento de integrarse” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).*

- *“Sí claro. Una chavala que viven ahí en los Borbollones, ellas están estudiando, se interesan por hacer paralelo a sus estudios hacen cursos de dependienta, de belleza, y así hay chicos que se están esforzando y que tienen posibilidades, aunque esto sería un ejemplo de un 10%. Estos están cogiendo una línea diferente, pero estoy son muy pocos.*
- *¿Cómo son estos chicos que van más allá del común?*

- *Son chicos que no es que se relacionan más allá del barrio, pero estos pasan y dicen “adiós” a los que están en sus vicios y nada más” (Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).*

En este sentido, Sonia nos relata el caso de su hijo como ejemplo de integración:

- *“Por ejemplo, yo tengo un hijo de 22 años y él estudió electricidad. Y él vive aquí. Allá se quedó con mi madre y aquí vino y no tiene a su padre. Ha salido correcto por el respeto que tiene a mí como madre. Yo creo que la familia es importante en estos ambientes contradictorios, con problemas. Estos muchachos que siguen bien, es que se llevan de su familia. Hay una parte también personal del muchacho porque mi hijo no tiene ese seguimiento tan fuerte de la familia o de mí, sino que es el mismo que se ha trazado esas pautas. Yo tengo un sobrino que tiene la misma edad y vive aquí y no siguió ese camino, está ahí en la plaza. Él lo hace porque quiere” (Sonia, 50 años. Asociación Los Ríos en Cataluña).*

El profesorado, indican también estas características personales en los casos de éxito que se presentan en las escuelas.

- *“¿Han tenido casos de alumnos dominicanos que siguen con éxito su integración escolar?*
- *Sí, hemos tenido buenos estudiantes dominicanos, pero son muy pocos. Ahora tenemos dos, un chico y una chica.*
- *¿Qué ha influido para que sean exitosos?*
- *Bueno en el caso de estos dos ha influido mucho que son chicos que tienen una buena actitud hacia los estudios, tienen una motivación personal y además una familia detrás que les da seguimiento, se puede uno contactar con sus padres. También tienen un buen comportamiento cívico” (Pablo. Jefe de Estudios. Centro Educativo A).*

Entre los factores de apoyo externo, el más frecuentemente citado es el *apoyo familiar*. Son familias, que sin tener un núcleo familiar fuerte, ofrecen continuo seguimiento y apoyo a los hijos en su proceso de integración. Generalmente, en el caso de los dominicanos, este apoyo lo ofrecen las madres. Ellas son las que motivan a los hijos para los estudios y las que dan el seguimiento necesario en las actividades sociales y educativas que potencian la integración de estos adolescentes y jóvenes. Además, se señala, que otra característica que

presentan estas familias es que las madres han tenido más tiempo para dedicarse a los hijos y buscan ayuda externa cuando se ven impedidas por sí mismas de poder acompañar a sus hijos.

El caso de Juana, de manera extensa, nos ilustra con detalle lo anteriormente indicado.

“Yo reagrupé a mi hija cuando ella tenía 12 años y ahora tiene 17. Me la traje y lo primero que hice fue hablar con mi Jefe de que yo quería me cambiara el horario de trabajo, de manera que cuando ella salía del colegio yo me venía a casa y podíamos comer juntas y conversar. Yo tuve suerte, porque mi Jefe me concedió esta petición. Yo logré inscribirla en un Centro Concertado y no fue fácil porque pensaban que yo no iba a pagar y yo sí le dije, “yo voy a pagar. Además, yo pienso que ayudó mucho que el director viera que yo estaba pendiente de los estudios de mi hija, que la tutora viera que yo preguntaba y me interesaba por mi hija. Yo también participaba en la reunión de padres y cada cuatro meses cuando le daban las notas, yo también iba y preguntaba que cómo le iba con el Catalán y así yo iba frecuentemente al colegio. Yo la motivaba con el catalán, a ella le era difícil, pero yo le decía “tú puedes aprender Catalán” y hasta le ponía la tele en Catalán y así ella lo logró. Pero, además, en este proceso, yo siempre me he preocupado de que ella visite Santo Domingo cuando tiene vacaciones para que mantenga el contacto.

Yo he aprendido mucho con el proceso de mi hija, pero para eso primero tuve que ver el fracaso de muchas madres dominicanas con sus hijos aquí en Barcelona. Y otra cosa, yo hacía un esfuerzo económico y la mandaba a los paseos del colegio y ahí ella tenía que relacionarse con las otras amiguitas catalanas. De todo esto, hasta yo he salido beneficiada porque las madres de esas niñas de aquí, pues hoy también son mis amigas y nos conocemos porque mi hija se relaciona con estas otras niñas. Si mi hija no se integra en la Escuela con otras niñas de aquí, pues yo no hubiese tenido amigas catalanas y hoy ella incluso se va a dormir a veces a casa de amigas catalanas y así los padres nos relacionamos” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).

El caso de esta madre y líder comunitaria, nos retrata todo el proceso de apoyo familiar llevado a cabo para superar las barreras que el nuevo entorno les presenta para su integración a los hijos que son reagrupados. Barreras, que sin

lugar a dudas, son bien superadas cuando hay un apoyo familiar detrás de este proceso. Apoyo familiar que se manifiesta en una motivación continua, la búsqueda de apoyos externos para la integración y un esfuerzo económico y personal de la madre para que los hijos tengan acceso a espacios que son tenidos más como propios de los autóctonos que de los inmigrados. Sin embargo, y aunque estamos hablando de éxitos en la integración, no todas las familias dominicanas pueden alcanzar estos elementos, pero sí que son indicadores de por dónde se podría trabajar mejor la integración de los hijos.

Otro testimonio, también, valida lo que hemos afirmado anteriormente:

- *¿Has conocido casos exitosos de chicos que han llegado a salir de este gueto?*
- *Sí, lo he visto.*
- *¿Qué han hecho para alcanzar éxitos?*
- *Con mucho esfuerzo, claro, porque al llegar ellos aquí han llegado con edades entre 7 y 9 años y entonces llegan a un país con otro idioma y tienen que insertarse a una escuela y una sociedad diferente, pero qué pasa que estos niños aunque lleguen con 9 años, desde allí tienen buenas raíces. Yo diría que ha tenido muy buena base. Esta base se la han dado sus padres, las personas cercanas a él.*
- *¿Qué son para ti buenas raíces?*
- *Buenas raíces son que tienen ganas de estar en esta escuela, tienen ganas de ir porque hay chavales, que también están allá en la escuela y no tienen ganas, van a la escuela a jugar, a pelear. Otra cosa, es el factor “apoyo”, han tenido apoyo de los padres, la madre por lo menos ha podido dedicarle más tiempo, tiempo para orientarles y estar con ellos. También, son madres que han salido de las paredes. Ellas los han llevado de las manos para que alcancen algún éxito en la vida. Por ejemplo, son madres que me dicen: “yo no puedo ayudar a mi hija con los deberes del colegio porque yo no los entiendo y tampoco puedo pagar para esto, ella necesita que se le ayude para los exámenes”, pues yo la envío a una organización del barrio, por ejemplo a ADSIS para que les ayude. Son madres que buscan apoyo en otras personas, por ejemplo, en gente de la misma comunidad dominicana que conocemos dónde pedir ayuda” (Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).*

Educadores Sociales también coinciden en señalar el acompañamiento familiar como primer factor externo de apoyo en la integración.

“Yo creo que el ámbito familiar es muy importante. Nosotros vemos que cuando hay una madre o un padre detrás sí que la cosa avanza. Hemos tenido algunos casos de padres dominicanos que sí lo hacen, es mínimo, pero lo hacen y la cosa avanza. Se nota mucho también el objetivo y el compromiso del chico y la chica si hay un padre detrás. Yo he tenido padres que me preguntan: ha venido fulano a la actividad, está viniendo a ADSIS, y así... También ves lo contrario, de padres que no hacen caso a nada de lo que hace el chico y la chica, que no muestran interés y entonces ves el comportamiento del chico y dices pues no me extraña que sea así” (Gabriela. Educadora Social).

Un factor asociado al éxito en la integración social de estos casos señalados, es el de que algunas familias han buscado estrategias para superar factores externos que se presentan como barreras en la integración de los hijos e hijas, como es el hecho de la *segregación escolar* que presenta el barrio. Es decir, que han luchado para enviar con mucho esfuerzo a los hijos a estudiar a Centros Educativos Concertados en los que existe una mayor diversidad de alumnado tanto autóctono como procedente la inmigración. Superar este obstáculo ha dado buenos resultados en la integración de los hijos, pues ha ampliado el mundo de relaciones de ellos e incluso de la propia familia en general.

“Yo cuando mis hijos estaban en la escuela, yo no los llevé al Centro Educativo cerca del barrio y me decían cómo que no lo llevas ahí, yo los llevé a un centro concertado que está al lado del Palau de la Música, y ahí mis hijos a veces dormían en casa de hijas de españoles y a casa venían muchos hijos e hijas de españoles, inclusive mi hija que ahora tiene 22 años, ella tiene muchos amigos dominicanos, pero también tiene amistades españolas y de otros países y se junta con ellos. Ella ahora está trabajando aunque no sigue estudiando” (Francisca, 57 años. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).

6.3 Conclusiones del estudio exploratorio

Retomando nuestro principal objetivo de *describir, a partir de diversos puntos de vista, la trayectoria que está siguiendo el proceso de integración en los adolescentes y jóvenes de familias inmigrantes dominicanas en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera de la Ciudad de Barcelona*, podemos tener una conclusión general, según la cual se puede afirmar que: *este proceso de Integración, en la mayoría de los hijos e hijas de familias de origen dominicano en Barcelona no está apuntando una trayectoria hacia el éxito de la misma o al menos, parece estar en camino de lograrse, aunque con dificultades*. Esto se debe, a que las diferentes dimensiones que hemos considerado como las que configuran la integración presentan serios factores que inciden como barreras de la misma.

Además, hemos detectado en el estudio diagnóstico que la integración está adoptando una forma de *segregación y no de apertura, intercambio y confrontación, esto último es el camino hacia la interculturalidad*. Es decir, que desde los propios entrevistados se suele afirmar que los hijos de dominicanos “están Integrados, pero en su grupo”, con lo cual, se puede considerar, como hemos señalado en el marco teórico (capítulo 2) que la Integración puede adoptar diversas formas o maneras de entenderse y una de ellas, es la de la *Integración entendida como segregación*, aunque esto es negativo para nuestros fines de cómo entendemos y analizamos la Integración en los hijos de la inmigración.

A continuación presentamos las conclusiones generales para cada una de las dimensiones analizadas en el proceso de integración.

Primera conclusión: la Integración se encuentra con diversas barreras que hay que superarlas

1) *A nivel de la Dimensión Psicosocial en el proceso de integración*. La cuestión más destacada es que se considera que en el proceso de integración los adolescentes/jóvenes de origen dominicano se encuentran con situaciones de estrés y ansiedad causados por experiencia de la migración y que se mantienen una vez inician su proceso de adaptación en la sociedad de acogida. Algunos de estas situaciones son: *la involuntariedad de la inmigración, se cree que ellos no han querido venirse a España; el duelo de la separación familiar; la desconstrucción del mundo que se habían idealizado que encontrarían en Barcelona; las implicaciones de la reagrupación familiar (nueva familia en*

algunos casos, nueva ciudad, códigos culturales); y la dificultad de volver a visitar el país de origen ante la falta de recursos económicos. Viven en una situación psicológica, según las entrevistadas, de una “pérdida incompleta” que no les ayuda a posicionarse bien en la sociedad de acogida.

- 2) *A nivel de la Estructura Familiar.* Las familias están caracterizadas por la monoparentalidad y por las serias dificultades económicas. Son las madres las que llevan las responsabilidades del núcleo familiar y por tanto, se indica que son ellas las que tienen que realizar largas jornadas de trabajo que son las causantes de dos elementos que inciden en la integración: *los hijos pasan mucho tiempo solos y les faltan referentes familiares que les acompañen en sus procesos educativos y sociales.* De aquí que se considera que los adolescentes y jóvenes de origen dominicano proceden de estructuras familiares débiles. A ello, se une además, la constante negociación de las madres con los hijos para recuperar los lazos afectivos madre-hijo y la autoridad familiar, la cual se perdió como producto de la migración. Esto hace que en las familias se viva en tensión por un lado. Además de estas situaciones que se suman a las dificultades con las que se encuentra la integración de los hijos, está el hecho del *bajo nivel educativo* de los progenitores, esto es según lo expresan los agentes sociales dominicanos. Se cree que la mayoría de los padres poseen bajos niveles educativos que no les ayuda a poder acompañar y orientar a sus hijos en su camino hacia la integración educativa y social, a ello se une, la pasividad de muchos padres y madres para buscar apoyo externo en las instituciones, programas y en la misma comunidad dominicana que les sirvan de soporte en el proceso de acompañamiento de los hijos mientras realizan su proceso de adaptación e inserción en la nueva sociedad a la que se han venido.
- 3) *A nivel de la Dimensión Estructural: trayectoria Educativa y mundo laboral.* El proceso de Integración en la Escuela y más allá ésta como primera institución en la que los chicos y chicas se encuentran con el reto de la “integración”, se encuentra con la desmotivación de los adolescentes y jóvenes para interesarse por los estudios y lograr un rendimiento educativo aceptable. A esto le acompañan elementos como: *la falta perspectivas en la continuidad de estudios más allá de la Enseñanza Secundaria Obligatoria; la dificultad de superar el bajo rendimiento con el que llegan y con el que se han incorporado al sistema educativo catalán; el escaso seguimiento familiar con el que cuentan con los hijos de dominicanos; la dificultad de los Centros Educativos para contactar con las familias dominicanas; y la dificultad de poder establecer interacción con otros alumnos/as, formando redes cerradas de relación sólo entre dominicanos.*

En cuanto a la *trayectoria laboral*, las opiniones de los entrevistados señalan que existe la tendencia de que los adolescentes y jóvenes de origen dominicano se incorporan a los mismos sectores laborales en los que se han incorporado sus padres al llegar a Barcelona. Se hace énfasis, por ejemplo, en el caso de las mujeres jóvenes, las cuales siguen realizando los oficios a los que han tenido acceso sus madres en su situación de inmigrantes (hostelería, limpieza, cuidado de personas mayores, etc.).

4) *A nivel de la Dimensión Social*. El elemento más destacado es que los hijos de familias dominicanas en Barcelona no son propensos al establecimiento de redes sociales abiertas. Establecen redes sociales cerradas, las cuales adoptan formas de “guetos” y que no ayudan a su integración social dentro del espacio social y educativo en que se desenvuelven. Esta situación también ha sido señalada por el profesorado. Además, este hecho ha sido indicado como obstáculo para la participación de estos jóvenes en las actividades que se realizan en el espacio público del barrio y por tanto, obstáculos para la convivencia y/o interacción intercultural en un lugar caracterizado por su multiculturalidad.

Unido a estos factores que son provocados por los mismos adolescentes y jóvenes de origen dominicano, existen otros factores externos a ellos y que provienen de propia sociedad de acogida y del propio grupo de referencia cultural. Estos factores están poniendo en juego su proceso de integración, entre ellos están: *el riesgo de entrar en una Banda como “estructura familiar” alternativa; la acción de la Policía en el barrio, ya que ha provocado una marginalización de este colectivo, arrinconándolos en un lugar físico en el que según los entrevistados “se han de reunir las personas indeseables del barrio” con la justificación policial de mantener el “orden público y proteger el turismo de la zona”; la presión del propio grupo cultural (dominicanos) para que se mantenga fiel a la cultura de origen de los padres, parientes y amigos; la situación económica familiar, definida como precaria y que no ayuda a que estos jóvenes utilicen otros espacios públicos para su socialización; la percepción de los propios jóvenes dominicanos de sentirse discriminados por razones del color de la piel; y la segregación escolar, que es un problema de la sociedad de acogida y que no contribuye con la integración social de estos adolescentes y jóvenes en la medida en que dentro del espacio escolar no pueden construir relaciones sociales más abiertas con la población autóctona, sino que se encuentran en una “guetización escolar” que más bien facilita la reproducción*

de redes sociales cerradas. Todos ellos, señalados como elementos que actúan como fuertes barreras en el proceso de integración.

En esta dimensión social de la integración aparece una cuestión interesante y es el tema de que los agentes dominicanos consultados entienden que la Integración Social deseada por la sociedad de acogida es un asunto que depende del nivel económico familiar, es decir, los hijos cuentan con mejores posibilidades de integración si pertenecen a las llamadas familias inmigrantes de la “élite dominicana” compuesta por profesionales dominicanos inmigrados a Barcelona. Según esta postura, con la disponibilidad de recursos económicos las familias pueden enviar a sus hijos e hijas a Centros Educativos Concertados que les permiten relacionarse con alumnado autóctono y ampliar sus redes sociales, así como también a otros espacios de ocio, culturales, artísticos, deportivos que les ayudarían a relacionarse con la cultura de la sociedad de acogida. Según estas opiniones, la conclusión parece ser que la Integración es una “cuestión de clase social media o alta”, sin embargo, este planteamiento se contradice cuando los mismos entrevistados identifican casos de éxito en la integración social de adolescentes y jóvenes de origen dominicano en el Barrio que estamos estudiando.

- 5) *A nivel de la Dimensión Cognitivo-Cultural.* El aspecto más relevante es que según las entrevistas, los hijos e hijas de dominicanos manifiestan una *resistencia al aprendizaje y uso de la Lengua Catalana*, resistencia que se explica por el hecho de que se pueden comunicar en Lengua Castellana, pero sí que es algo que marca una frontera en su integración, a saber, que la Lengua es un primer factor de integración en cualquier sociedad. A ello, se une además, la dificultad de mantener contacto con el país de origen, lo cual causa estrés en los adolescentes y jóvenes, ya que según los testimonios de las entrevistas, este factor es relevante para superar las pérdidas que causa la inmigración, además, de mantenerse vinculado, de manera presente, con la cultura de la que proceden.
- 6) *A nivel de la Dimensión Identitaria.* Aparece resaltado el mantenimiento de la propia identidad en un sentido muy marcado por el patriotismo y la fidelidad a la identidad cultural del país de origen. No se percibe, en su mayoría, que se camine hacia la construcción de identidades más abiertas, en las que se puedan identificar elementos de un sentimiento de doble pertenencia, que les permitan funcionar en ambas culturas, posibilitando su integración. El *sentimiento de*

pertenencia sólo está vinculado a sus identificaciones con la cultura de origen como lugar de nacimiento de ellos y sus padres.

7) A nivel de las *Perspectivas de Vida en la Integración* aparece que el futuro no es para nada prometedor, pues se cree que si los adolescentes y jóvenes no están motivados por la superación personal y profesional, la integración se quedará a caballo entre la ilusión de las familias por darles mejores oportunidades y posibilidades de vida y el fracaso vivido por los hijos en su camino hacia la plena inserción en la sociedad de inmigración. Además, un factor que se cita como clave en estas perspectivas de vida, es que los hijos e hijas están reproduciendo el mismo proyecto migratorio que sus padres, es decir, es un proyecto migratorio de tránsito y asociado a conseguir bienestar económico que les permita volver a establecerse en la República Dominicana, lo que pone por un lado, de cara a la sociedad de acogida, un freno a la idea de un asentamiento y posicionamiento permanente en Barcelona.

Todas estas barreras en el proceso de Integración están produciendo el efecto de que dentro de la Comunidad Dominicana se vean más sombras que luces en cuanto al futuro de sus hijos en Barcelona. Incluso se mantiene la idea de que si esta trayectoria sigue así, el esfuerzo de la *reagrupación de los hijos e hijas* realizado por las madres ha sido un fracaso o más bien está siendo concebido como un “error”, según indican las propias entrevistas:

- *“Mira yo entiendo que fue un error, yo sé que a una le hacen falta sus hijos, porque yo dejé a la mía en Santo Domingo, pero yo me decía a mí misma que yo prefería que ella estuviera allá bien y no mal aquí conmigo.*
- *¿Por qué lo dices?*
- *Yo sentía que era un egoísmo de nosotras las madres traernos a los hijos, porque lo traíamos porque a nosotras nos hacían falta no porque los niños iban a estar mejor aquí que allá” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña).*

Segunda conclusión: existen experiencias de éxito en la Integración de los adolescentes y jóvenes de origen dominicano en contextos de adversidad.

En el estudio, podemos identificar que, a pesar de visualizarse un proceso de integración con grandes dificultades para su desarrollo y consecución, aparecen experiencias de casos que caminan hacia el logro de este proceso en la sociedad de acogida.

Son adolescentes y jóvenes que aun viniendo de contextos familiares y sociales caracterizado por situaciones de adversidad han encontrado factores internos propios de su personalidad y otros factores de apoyo externo que les están ayudando a abrirse paso entre las estructuras y ámbitos socio-culturales de la sociedad de acogida, sin tener que pagar el precio de la asimilación. Los principales factores de éxito señalados han sido: *la fuerza interna de estos jóvenes para alcanzar su superación personal, el valor de la responsabilidad y como factor externo, el apoyo de las familias*. A partir de aquí, habría que plantearse si aparecen otros elementos que sean indicados por los mismos protagonistas, pero en este estudio estos han sido los más revelados.

En este sentido, nos encontramos entonces, con que el estudio nos pone de relieve dos trayectorias en la Integración de los hijos de dominicanos en Barcelona: *una trayectoria de los que se encuentran estancados como resultado de las barreras que les obstaculizan su proceso de integración, lamentablemente, esta es la mayoría; y la otra trayectoria de los que dinámicamente siguen camino hacia la realización de este proceso*. Es interesante además, que en el estudio, se refleja que en esta última trayectoria se encuentra un tema de género, es decir, se considera que a las mujeres les está yendo mejor que a los hombres.

6.4 Recomendaciones

Recomendaciones para el desarrollo del estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano

Con los resultados del estudio exploratorio se han sugerido elementos que contribuyeran a estructurar el proceso de recogida de información en el estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano. Esto, con la finalidad de comprender, a partir de las propias experiencias de los protagonistas, es decir, los propios adolescentes dominicanos, el proceso de integración que ellos están viviendo a fin de validar o no la realidad que hemos descrito anteriormente. En este sentido, se han realizado las siguientes recomendaciones:

- 1) Conocer las vivencias de los adolescentes y jóvenes de origen dominicano en cuanto a las dimensiones que componen el proceso de integración: psicosocial, estructural, social, cognitivo-cultural e identitaria con la finalidad de describir y comprender dicho proceso.

- 2) Identificar los casos en los que la integración adquiere una dirección de camino hacia el éxito o hacia el “fracaso” para obtener una comprensión de real de los factores que actúan como protectores u obstaculizadores en dicho proceso dentro de contextos de adversidad.
- 3) Prestar mayor atención, en las entrevistas, a la dimensión psicosocial de la inmigración en las trayectorias de vida de los adolescentes objeto de estudio.
- 4) Confirmar o no la sospecha de que, según las fuentes de información del estudio exploratoria, los hijos de dominicanos están conformando a nivel de las redes sociales “guetos cerrados” que no contribuyen a su integración en la sociedad de acogida.
- 5) En la muestra, contemplar la posibilidad de incluir adolescentes que ya no continúan en los estudios escolares.
- 6) Analizar, desde la perspectiva de los chicos y chicas y desde el contexto en que se están socializando en la llamada sociedad de acogida, las posibilidades que existen o no de favorecer una mejor integración desde una perspectiva inclusiva de este segmento de la población.
- 7) Recoger, en cada uno de los agentes comunitarios y en los propios chicos y chicas, propuestas que se encaminen hacia acciones socioeducativas que contribuyan a potencializar cada vez más la Integración de adolescentes y jóvenes que se encuentren en situaciones y contextos de adversidad.

MARCO EMPÍRICO II

Estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano: las vivencias de la integración contada por sus protagonistas

Introducción

Con esta parte, iniciamos el desarrollo del estudio que se ha realizado con *los adolescentes de origen dominicano*. En este sentido, se analizan las vivencias de estos adolescentes de origen dominicano en cuanto a cada una de las dimensiones de la Integración que se consideran clave para avanzar en este proceso desde una perspectiva intercultural. Por tanto, se trata de indagar y analizar respecto a: ¿Cómo estos adolescentes han vivido o están viviendo sus experiencias en relación a su integración en la sociedad de acogida? ¿Qué elementos, a partir de sus vivencias, se pueden identificar como facilitadores o entorpecedores de dicho proceso? ¿En qué medida sus relatos nos permiten obtener perfiles de menor o mayor integración de estos jóvenes en el conjunto de la sociedad de acogida?

Para dar respuestas a las cuestiones anteriores, se ha realizado un análisis exhaustivo de las entrevistas realizadas a dos muestras de adolescentes: a. adolescentes que asisten a la Enseñanza Obligatoria y, b. adolescentes que, teniendo dieciséis años, no asisten a ninguna enseñanza o se encontraban iniciando cursos de Formación Profesional.

En líneas generales, los resultados del análisis muestran que, en ambos grupos, en la mayoría de los casos, fundamentalmente, se repiten los mismos elementos que aparecen como características de menor y de mayor integración en la sociedad de acogida (Véase, anexo 4.3, Matriz de análisis nº8: “perfiles de integración”).

Es así, como en este tenor, los perfiles de integración analizados, presentan que entre los jóvenes de menor integración se dan continuamente situaciones como: *la no superación de las pérdidas ocasionadas con la inmigración; la percepción de discriminación por parte de la sociedad de acogida a causa de su origen dominicano; la creación de redes sociales cerradas; baja o escasa motivación para su participación en el espacio público; resistencia al uso de la lengua de la cultura de acogida; falta de conocimiento de la cultura de acogida y de interacción con miembros naturales de este colectivo social; se van construyendo una identidad dominicana basada en la idealización de la cultura de origen y hasta cierto punto, excluyente, para dar paso al desarrollo de un doble o múltiple sentimiento de pertenencia* (Ejemplos representativos de estos chicos son: Gilberto, Noé, Ismael, Isabel. Véase, anexo 4.3, Matriz de análisis nº8: “perfiles de integración”).

En el caso de los adolescentes que ya no asisten a la Enseñanza Obligatoria, sólo se añade una diferencia como factor de menor integración y es la no superación de las primeras dificultades encontradas en su adaptación al sistema escolar del país de acogida. Esta es una de las principales diferencias entre ambos grupos.

Por otro lado, los resultados, más adelante, revelarán, que en el caso de adolescentes que presentan un mayor perfil de integración (por ejemplo, casos representativos son: Pablo, Carmen y Caren) se pueden observar que, son jóvenes que han podido superar el trauma migratorio y las dificultades de la primera adaptación en el ámbito escolar, mantienen redes sociales más abiertas con dominicanos, autóctonos y otros colectivos culturales; participan de proyectos en asociaciones del Barrio; muestran interés por conocer la cultura de acogida, reconocen que están en un proceso de aculturación, poseen un menor grado de sentirse que son objeto de discriminación. De igual manera, dan muestra de que están desarrollando elementos de resiliencia en cuanto a la capacidad de autoconfianza en sí mismo, de saber sobreponerse a las dificultades que encuentran en el tejido social al que han llegado y de mostrar una mayor habilidad para relacionarse y de tomar la iniciativa de buscar apoyos externos. También, son chicos y chicas que han contado con un apoyo familiar muy fuerte en su trayectoria de integración.

Sin embargo, cabe señalar que, de los elementos que definen a los tres jóvenes que consideramos con mayor grado de integración, aparecen varios como elementos comunes que les han servido y/o les están sirviendo de apoyo a todos los chicos y chicas en sus trayectorias de integración. Estos aspectos, son principalmente de apoyo externo, tales como: el apoyo recibido por el profesorado; por instituciones socioculturales de la sociedad de acogida presentes en su barrio (Fundación A, Institución C). A ello hay que añadir, que, en todos los casos, existe la perspectiva de superación personal en el conjunto de la sociedad de acogida.

Otras cuestiones comunes encontradas en el análisis, es el hecho de que en la mayoría de los casos, aparecen señaladas las mismas problemáticas como dificultades en sus procesos de integración. Estas barreras son: la asistencia a un centro escolar caracterizado por la segregación como producto de la segregación residencial que se vive en el sector objeto de estudio; la percepción de la existencia de una imagen negativa del colectivo dominicano por parte de la sociedad mayoritaria; el mensaje negativo que les envía la presión policial en el barrio y las dificultades de las familias para acompañarles en sus trayectorias, dada la situación laboral de los padres/madres.

Siendo así que, dado que se han encontrado mayores similitudes que diferencias, hemos procedido a la realización de un análisis general respecto a cómo se presentan cada una de las dimensiones de la integración que hemos definido en el modelo objeto de estudio (véase capítulo 4), ya que en las dos muestras de adolescentes, los elementos de menor integración son mayores y más comunes a todos los casos; en los que también, aparecen, como comunes, algunos elementos de mayor integración, por lo que, no se ven con suficiente claridad las diferencias en esta muestra y, es por ello, que se describen en general las dimensiones¹⁰². En este sentido, si cabría hacer alguna excepción, se trataría de aquellos tres casos en los que hemos descubierto mayores elementos de integración, los cuales, a lo largo del análisis los presentaremos como puntos de referencia para ser tenidos en cuenta como ámbitos a potenciar en las trayectorias de integración en los hijos reagrupados por familias inmigradas, específicamente, en la dimensiones psicosocial, social y cultural de la integración.

102 En la matriz de análisis de contingencia nº8 puede apreciarse una síntesis de estos elementos comunes y diferenciadores que aparecen en los procesos de integración que siguen los jóvenes objeto de estudio (véase, anexo 4.3)

Estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano.

En este orden, los resultados del análisis que hemos realizado se presentan en los siguientes capítulos como sigue:

- a) En el capítulo 7, se exponen inicialmente, las *características y trayectoria migratoria de las familias de los adolescentes dominicanos, las vivencias de los propios adolescentes en lo que concierne a su propia trayectoria migratoria y de adaptación en la sociedad de acogida y, a la vez, se termina el capítulo analizando la experiencia de la integración de los chicos y chicas en el ámbito escolar.*

- b) *Posteriormente, los demás capítulos (8, 9 y 10), se dedican a distintos apartados para abordar los demás elementos de la integración que han sido definidos en el modelo de análisis y que hacen referencia a: la integración social, cultural e identitaria, las lecciones aprendidas en las vivencias de los procesos de integración y las perspectivas de futuro que tienen estos jóvenes como parte del desarrollo de sus vidas en el contexto de una sociedad/es multicultural/es.*

Capítulo 7. Características y trayectoria migratoria de las familias; las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano

Introducción

Con este capítulo introducimos la presentación de los hallazgos del estudio realizado con los propios adolescentes. Se trata de identificar, según los testimonios de los jóvenes, las características generales del grupo familiar y los elementos que definen sus trayectorias migratorias y de adaptación al nuevo contexto escolar al que han llegado. De igual manera, intentamos comprender qué elementos les han servido de apoyo desde los inicios y que aún permanecen en sus caminos hacia la integración y qué barreras aún les acompañan.

Por ello, en el capítulo se presentan, en primer lugar, las características y trayectorias migratorias de las familias de estos chicos y chicas. Características que hacen referencia a la composición del núcleo familiar, al nivel educativo y ocupación laboral que poseen las madres y/o padres del colectivo objeto de estudio. Las características encontradas nos reflejan que los chicos viven, mayoritariamente, en familias monoparentales, compuestas principalmente por mujeres como cabeza del hogar. Los progenitores, además, se desempeñan en sectores de la economía de servicios y cuentan con niveles educativos medio-bajos, situación que caracteriza a la inmigración popular dominicana que se ha asentado en España en los últimos veinte y cinco años (Baéz Evertsz, 2001).

En un segundo lugar, en el capítulo, nos adentramos en la propia experiencia de los jóvenes, para iniciar el camino de la comprensión de sus procesos de integración, a partir de destacar los elementos que caracterizan sus experiencias psicosociales sobre lo que implica iniciar y vivir en la etapa de la niñez la experiencia de la inmigración. Posteriormente, se culmina el capítulo, con el análisis de la adaptación de los hijos e hijas de familias de origen dominicano en la Escuela como primer espacio de contacto formal y de socialización dentro de la sociedad de acogida

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

7.1 Los adolescentes de origen dominicano y sus grupos familiares en Barcelona: estructura familiar, nivel educativo y ocupación de los padres y; trayectoria migratoria de las familias

En este apartado presentamos, a modo general, una caracterización del grupo familiar de los adolescentes de origen dominicano en Barcelona a fin de establecer el contexto familiar del que proceden los adolescentes entrevistados. También, se trata de identificar la trayectoria migratoria de las familias, lo cual nos ayudará a ubicar el significado que ha tenido para estas familias la utilización de la estrategia de la migración como proyecto en sus vidas y cómo punto de partida para que en nuestro estudio estemos tratando de comprender la integración de sus hijos e hijas como partícipes de este proyecto migratorio.

Los aspectos que desarrollaremos son:

- a) Estructura familiar de los adolescentes dominicanos en Barcelona.
- b) Nivel educativo y ocupacional de los padres y madres.
- c) Trayectoria migratoria de la familia: motivo de la migración, el inicio de la reagrupación de los hijos y las expectativas de los padres y madres ante el proceso de la reagrupación.

7.1.1 Estructura familiar de los adolescentes dominicanos en Barcelona

Los resultados obtenidos en las entrevistas nos muestran que en dieciocho casos de los treinta chicos entrevistados su grupo de convivencia familiar está compuesto por la madre como cabeza de la familia y los hermanos, lo cual nos aporta el dato de que en su mayoría, (60% de los casos), se trata de familias *monoparentales con jefatura femenina*¹⁰³ (véase anexo 4.3, matriz de reducción de datos nº 1), en las que son las madres las que tienen bajo su exclusiva responsabilidad las tareas productivas y socializadoras de los hijos e hijas en la

103 El concepto de familias nucleares monoparentales con jefatura femenina lo hemos tomado de las distintas definiciones que sobre las tipologías de familias que ofrece la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Ob. cit., págs. 199-200.

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

sociedad de acogida. Esta situación no sólo aparece en el país de inmigración, sino que la misma se encuentra en aumento en las sociedades de América Latina (CEPAL, 2005) y que se está reproduciendo en los países a los que han ido emigrando las familias latinoamericanas, teniendo el estudio de esta variable, sus efectos en los procesos de integración de los hijos, tal y como también nos han señalado las propias madres entrevistadas (véase estudio exploratorio, capítulo 6) y que luego retomaremos más adelante.

- *¿Con quién o quiénes vives aquí?*
- *Yo vivo sólo con mi Mamá y mis dos hermanos. Mi papá está allá en Rep. Dominicana (José, 14 años).*
- *“Yo vivo sólo con mi madre” (Caren, 16 años).*

Dentro de este grupo de familias de los adolescentes de origen dominicano en Barcelona, también se encuentran cuatro casos en los que sus hogares están compuestos por *familias extensas*¹⁰⁴ *monoparentales con jefatura femenina*. En estos el núcleo familiar está compuesto, además de la madre y los hermanos, por otros parientes como las abuelas y tías, dando lugar a la conformación, también en Barcelona, de lo que se llaman las “familias extensas”, realidad que, si bien es cierto que por diversos factores (económicos, migratorios) ocurre en menor proporción en República Dominicana, aún, está presente y conserva su peso en la forma en que se componen las estructuras de las familias en la sociedad dominicana (Oficina Nacional de Estadística, 2011b) y, también, latinoamericana, en sentido general (CEPAL, ob. cit.; Ariza y Oliveira, 2007:105).

- *“¿Con quién o quiénes vives aquí?*
- *Aquí vivo aquí con mi madre, mi hermano y mi abuela” (Esmeralda, 16 años).*

- *“Yo vivo con mi madre, mi tía y mi abuela” (Patricia, 16 años).*

104 Por “familias extensas”, se entienden aquellos hogares en los que conviven los padres o uno de ambos con o sin hijos y otros parientes (abuelos, tíos, etc.), (CEPAL, 2005).

105 Según estas autoras en países latinoamericanos como Honduras, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador y Venezuela, los hogares extensos (incluyendo la presencia de no parientes en el hogar) mantienen porcentajes elevados y un peso significativo en los tipos de familias que existen en estos países.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

Dentro de los hogares que comparten la característica de la monoparentalidad, cuatro casos del grupo que ha sido reagrupado a partir de los siete años de edad, han vivido en Barcelona la separación de los padres, elemento que, especialmente, les afecta a este grupo, no sólo por el hecho de las cargas familiares en la entra la madre, sino porque nuevamente, éstos adolescentes, experimentan la ruptura del núcleo familiar en la sociedad de inmigración; ruptura que ya habían también vivido con la emigración de uno de los padres o madres. Se puede inducir, que esto podría constituirse en una barrera en su integración a causa del trauma que se vive, especialmente, en la niñez y la adolescencia, con la separación de los padres.

- *“Ahora vivo sólo con mi mamá. Ella vino primero, luego trajo a mi papá y luego a mis dos hermanos. Aquí vivo con mi mamá porque mis padres se han separado aquí.*
- *¿Cuánto tiempo hace que se han separado?*
- *Cinco meses o algo así.*
- *¿Cómo te sientes con la separación de tus padres?*
- *Esto me ha afectado. Yo estaba contenta porque estaban los dos aquí y yo vine de allá para estar con ellos, pero ahora están separados. La verdad no me gusta, pero tengo que aceptarlo. Es que a nadie le gusta que se separen sus padres” (Mirna, 15 años. Llegó con 10 años).*

La otra tipología de las familias de los chicos entrevistados con la que nos encontramos es la de los hogares compuestos según el tipo *nuclear-tradicional de la familia* (padre, madre e hijos). Esta composición de las familias aparece en *doce casos* de los sujetos objeto de estudio. Según las entrevistas de los chicos, ellos conviven con sus padres y madres biológicos y que como producto del proceso de reagrupación, se han podido reunir como familias en Barcelona.

- *“¿Con quién o quiénes vives?*
- *Yo vivo con mi papá, mi mamá y mi hermana de ocho años. Estamos juntos los cuatro” (Yerli, 15 años).*

- *“¿Con quién o quiénes vives aquí?*
- *Con mis padres, los dos” (Isabel, 16 años).*

Es interesante, que a pesar de que un cuarenta por ciento de los casos, están conformados por familias nucleares (ambos padres más los hijos), según

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

otras fuentes de información, el elemento que más caracteriza a las familias dominicanas en Barcelona es la *monoparentalidad con la madre como cabeza del hogar*, lo cual ya ha sido confirmado con las entrevistas a los propios adolescentes. Según estas fuentes de información externas a los chicos/as entrevistados, la situación monoparental de las familias está siendo causada por las separaciones de los padres una vez se ha realizado la reagrupación familiar, señalándose como causa de estas rupturas, la incompreensión de los nuevos roles de género que deben asumir los hombres y mujeres en la sociedad de inmigración.

La realidad de los hogares monoparentales, aparece percibido como uno de los aspectos que puede actuar como entorpecedor de la *Integración de los hijos e hijas* en la sociedad mayoritaria, por el hecho de que es la madre la que asume todas las responsabilidades de sustento y socialización dentro del hogar. A ello se une, como consecuencia, la falta de tiempo del que disponen las madres para acompañar a sus hijos e hijas en sus procesos de socialización en el nuevo contexto de llegada. En el cuadro siguiente, se recogen las percepciones de diferentes fuentes de información.

Tabla 7.1: Características de las familias de origen dominicano en Barcelona según diversas fuentes de información

Madres	Agentes dominicanos	Educadores sociales	Profesorado
<p>“Crean que las madres están reagrupando solas, los muchachos no salen adelante porque les falta el apoyo de los padres. Además, aquí se dan muchas separaciones. Al llegar aquí hay mucho jaleo y la mayoría de parejas están separados.” (Ej. Martina, 47 años)</p> <p>“Perciben que hay muchas madres solteras y muchos hogares dispersos y entonces, cuando los niños ven las madres solteras y ven que no tienen cabeza de familia, entonces piensan, bueno el cabeza de familia soy yo y van haciendo lo que quieren, sabes (Ej. Ana, 46 años).</p>	<p>“Perciben que muchos hombres que vinieron antes, ya se han separado de las mujeres y ya existen muy pocos hogares” (Ej. Juana, Asociación de Dominicanos en Cataluña).</p> <p>“Sostienen que muchas parejas dominicanas se han separado. Los hombres han cogido la calle. Muchas mujeres han traído sus maridos y ha sido un fracaso” (Ej. Julia, Asociación Sociocultural de Los Ríos en Cataluña).</p>	<p>“Crean que el soporte familiar es muy débil, casi en todos el padre falta, es más monoparental, sólo con la madre” (Ej. Teresa, Técnica de Integración Social).</p> <p>“Entienden que también a los chicos, aunque no a todos, les falta en su mayoría, el referente masculino, es decir, la presencia del padre y esto es un tema muy interesante. Son familias monoparentales, donde la mujer es la que sigue siendo la que sustenta el hogar” (Ej. Carmen, Educadora Social).</p>	<p>“Considera que en general, las familias están interesadas en los estudios de los chicos, la mayoría de estas familias están compuestas por mujeres, madres, o sea, vienen de familias monoparentales y claro, las madres tienen que trabajar todo el día y ellos luego de clase están solos”. (Ej. Matilde. Profesora de Física).</p>

Fuente: elaboración propia.

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

7.1.2 Nivel educativo y ocupacional de los padres y madres

De los treinta casos estudiados, según las informaciones de los adolescentes entrevistados, en nueve casos los padres habían terminado la educación primaria en la República Dominicana, en seis casos tenían logrado el Bachillerato.

- *“¿Sabes si tu mamá y papá estudiaron en Rep. Dominicana?”*
- *“Mi mamá, yo sé que allá llegó hasta el bachillerato y cuando tenía que entrar a la universidad, pues se vino para acá porque le salió todo, el pasaporte y eso (visado para entrar en España). Mi papá, yo creo que no estudió” (Marcos, 16 años).*
- *“Mi mamá sí estudió, ella llegó hasta cuarto de Bachillerato. Mi papá llegó hasta octavo de la escuela primaria” (Noemí, 16 años).*

En siete casos no poseían ningún estudio:

- *“¿Tiene estudios tu madre?”*
- *“No. Ella no tiene estudios” (Patricia, 16 años).*

En cuatro casos encontramos madres y padres que poseían formación técnico-profesional: un padre que es técnico electricista y dos madres con formación de auxiliar de enfermería y peluquería.

“Mi papá estudió allá en Santo Domingo para electricista. Él estudió en el Politécnico Loyola de los Jesuitas” (Isabel, 16 años).

Sólo en tres casos, dos madres y un padre habían venido desde el país de origen con estudios universitarios (abogada, profesorado y contabilidad).

- *“¿Tienen estudio tu madre?”*
- *“Sí, mi mamá estudio contabilidad en Santo Domingo” (Humberto, 16 años).*

Estos datos nos confirman el hecho de que, los padres y madres de los adolescentes dominicanos han venido, en su mayoría, con un nivel educativo bajo o intermedio, es decir, habiendo cursado la educación primaria o la secundaria, pero

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

sin una cualificación técnica o superior; siendo muy pocos, entre ellos y ellas, los que llegaron con estudios superiores, situación ésta que también señalan otros estudios (Jiménez, 2001; Aparicio & Tornos, 2006). Por otro lado, una de las explicaciones que puede ofrecerse como causa del bajo nivel educativo que presentan los padres y madres de los chicos, es por el lugar del que proceden en el país de origen, ya que como hemos indicado en el capítulo 1 de este estudio, esta inmigración proviene de zonas de la Región Sur de la República Dominicana, una de las regiones de mayor pobreza y de dificultades educativas en el país (PNUD¹⁰⁶, 2008) y más aún, en los la década de los años noventa, época en que se inicia la emigración masiva de dominicanos hacia España (Báez, 2001).

Respecto a los sectores de la economía en que se encuentran insertados los padres y madres de los menores entrevistados, cabe señalar que la mayoría de los casos (26 en total) están insertados en el *sector de los servicios*, concretamente, *en el caso de las madres*, estos sectores son: el servicio doméstico, el cuidado de personas mayores, ayudantes de cocina en los restaurantes, y el servicio de limpieza (hoteles, oficinas). *En el caso de los padres*, las fuentes de empleos se ubican también en los servicios como por ejemplo, la cocina, personal de seguridad (vigilantes) y en el sector de la construcción.

- *“Mi mamá trabaja limpiando una casa” (Gilberto, 15 años).*
- *“¿Tiene trabajo tu madre?”*
- *Sí, ella trabaja cuidando una señora” (Caren, 16 años)*

- *“Mi mamá se dedica a Ama de Casa, ella trabaja en otras casas de familias y papá en estos momentos no tiene trabajo. Él cuando llegó trabajaba de vigilante en un Parking” (Noemí, 16 años).*

- *“Mi mamá le pasó como la mayoría de dominicanos, empezó trabajando en casa de familia, en casas de gente con dinero y entonces pasaron varios años antes de traernos a nosotros. Luego se dedicó a cuidar los niños de unos jefes que ella tenía antes y todavía sigue en eso. Hoy los niños son grandes como nosotros y de verdad que le tienen mucho cariño a ella” (Pablo, 16 años).*

106 PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

En menor medida, en tres casos, las madres realizan otras actividades técnico-profesionales, tales como: peluquería (un caso) y enfermería (dos casos). Sólo en un caso se ha señalado que la madre trabaja en espacios que requieren de cualificación profesional universitaria (abogada).

- *“Actualmente, ¿Tiene trabajo tu madre?*
- *Sí. Ella trabaja de Auxiliar de Enfermería. Ella fue allá y estudió Enfermería y aquí lo convalidó y trabaja por el Vall d’Hebron” (Noé, 16 años).*
- *“Tu mamá, ¿Trabaja aquí en Barcelona?*
- *Sí, ella es abogada. Ella trabaja en un despacho de abogados aquí en la ciudad, yo creo que ella lleva los asuntos de inmigración de esa oficina” (Carmen, 16 años).*

En el caso dominicano, al igual que en el latinoamericano en general (Vicente Torrado, 2005), la mayoría la población inmigrante dominicana en España vino a realizar trabajos dentro del llamado sector de los “servicios”. Muy especialmente, el servicio doméstico, provocado por la demanda del mercado español, cuyos puestos de trabajo eran considerados como “oficios para mujeres”, tal y como hemos señalado en el capítulo primero de este informe y, también como lo sostienen otros autores (Jiménez, 2001; Cabral y Faxas, 2004; Martínez Buján, 2003).

También, lo que en este sentido nos revelan las entrevistas realizadas para este estudio, confirman lo que ya en otras investigaciones realizadas específicamente con el colectivo dominicano en el contexto español (véase Aparicio & Tornos, *op.cit.*, p. 97), se ha constatado respecto a que, en alrededor de un 65% de las madres. Mientras que un 50% de los padres dominicanos en España, realizan trabajos que requieren de poca o ninguna cualificación, como son los que se sitúan en el sector de los servicios y a los que hemos hecho mención anteriormente.

De cara a la integración de los adolescentes entrevistados para este estudio, lo interesante será fijarnos en la dimensión estructural del modelo de integración que proponemos. Es decir, si éstos, en sus perspectivas de continuidad de estudios más allá de la enseñanza obligatoria, seguirían reproduciendo esta situación de los

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

progenitores o si bien, en este aspecto, se visualizan en una movilidad social ascendente en el conjunto de la sociedad mayoritaria.

7.2 Trayectoria migratoria de la familia: motivo de la migración, el inicio de la reagrupación de los hijos y las expectativas de los padres y madres ¹⁰⁷

Las entrevistas analizadas revelan que, según los propios adolescentes, dos elementos caracterizan el proyecto migratorio de sus familias dominicana en Barcelona: *a. el primer elemento, es que el motivo de la migración familiar hacia España ha sido el económico.* Es decir, la búsqueda de mejores condiciones de vida por parte de sus padres, especialmente de las mujeres, que ayudara a mantener la supervivencia económica de los hogares en el país de origen. *b. En el segundo elemento, se encuentra el hecho de que, en veintiséis de los casos analizados, el proceso migratorio ha sido iniciado por las madres de los chicos/as, lo cual adopta una inmigración caracterizada por la feminización y por tanto, tiene “cara de mujer” como ya se ha indicado en otro momento (Jiménez, ob. cit.).*

Con ello, se valida lo que ya otros estudios (Gallardo, 1995; García y Paiewonsky, 2006¹⁰⁸; Abreu Van-Grieken, 2009) coinciden en señalar respecto al carácter económico y femenino que adopta la inmigración dominicana hacia España. Es decir, se trata de una inmigración iniciada y mantenida por las mujeres y por motivos laborales. Son estas mujeres, de las que nos hablan sus hijos en las entrevistas, las que en su mayoría siendo madres, asumen, con la inmigración, además del rol reproductivo, el de ser proveedoras económicas de sus familias (García y Paiewonsky, ob. cit.).

- En palabras de los *propios adolescentes, esto queda expresado así:*
- *“¿Quién vino primero de allá para Barcelona?”*

107 Para el análisis de este aspecto indicamos que en el anexo 4.3 matrices 1 y 2 se recogen todos los puntos de vista de los chicos y chicas, así como de otros actores participantes en este estudio.

108 Este estudio se realizó a través del Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la promoción de la Mujer (INSTRAW por sus siglas en inglés).

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

- *Mi madre vino primero, después me trajo a mí, a mi hermano y luego a mi papá.*
- *¿Por qué crees que tú Mamá se vino a vivir a España?*
- *Allá estaba mal la cosa, no, y ella vino por temas económicos, a buscar otra vida” (Patricia, 16 años).*

- *“¿Quién vino primero de allá?*
- *Mi mamá vino primero. Ella nos trajo a todos. Primero ella trajo a mi papá y después a mis dos hermanos y a mí.*
- *¿Por qué crees que se ha venido tu mamá a vivir aquí?*
- *Bueno por cuestiones de mejoría. En Santo Domingo era difícil porque nosotros somos tres hermanos y allí está la cosa difícil. Ahora estamos todos aquí” (Noemí, 16 años).*

La visión de que el mercado laboral en España lo que demandaba era “mano de obra femenina” como ya hemos indicado anteriormente, se refleja en que la migración familiar desde República Dominicana, se iba realizando en su mayoría, dentro de una cadena familiar compuestas por las mujeres de un mismo núcleo familiar. En tal sentido, fueron estas mujeres, las que una vez asentadas en la sociedad de llegada, realizaron la reagrupación de sus hijos e hijas y en algunos casos de sus parejas.

“A mi madre se la trajo mi abuela y ella no quería venir mucho. Pero, ella vino por razones económicas. Después mi mamá me trajo a mí” (Caren, 16 años).

“Vino mi tía primero. Luego vino mi mamá y después ella nos trajo a mi padre y a mí” (Marta, 16 años).

“Primero, primero, vino mi abuela, que vino en los años 80, después ella trajo a los hijos poco a poco. Ella se trajo a mi mamá y luego vine yo, yo vine a los cinco años de mi mamá estar aquí” (Noé, 16 años).

En este orden, ante todo proceso de reagrupación familiar existen las motivaciones emocionales de que la familia se pueda reencontrar nuevamente, y esto lo expresan el cien por ciento de nuestras entrevistas, pero además, en once

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

de las entrevistas, encontramos como *expectativa añadida por parte de los padres para realizar la reagrupación familiar*, el hecho de que sus hijos e hijas con la reagrupación pudiesen alcanzar mejores oportunidades y posibilidades reales para lograr un nivel de estudios más alto que al que llegaron sus progenitores. Es decir, que como horizontes de estas familias, la inmigración de los hijos ha de sumarles el beneficio de la obtención de una mejor educación para sus hijos, lo cual se traduce también, además del motivo económico de la migración, como una mejoría, en el futuro, en la calidad de vida de la familia.

Para la integración es un elemento importante, en la medida en que, según las trayectorias educativas que visualicen los propios chicos y chicas en cuanto a su continuidad o no de estudios o bien la finalización o abandono de la Escuela, entonces para estas familias habrá valido o no la pena todo lo emprendido con el proyecto migratorio de los hijos, ya que para los padres, se habrán cumplido o no las expectativas que tenían de “darle mayores oportunidades educativas” a sus hijos, implicándolos a ellos en el proyecto migratorio familiar.

“Mi mamá me trajo aquí para estudiar y yo lo aprovecho estudiando. Pero, yo dejé los estudios en 3ero de la ESO, después me hice un curso de Paletería (pintar casas) y ahora estudio un curso de diseño de interiores. Me gustan estos estudios. A mí, mi mamá me ha ayudado mucho para que yo pueda estudiar. Ella me trajo de allá para eso” (William, 16 años).

- *“Ella me decía que me viniera para acá porque aquí iba a tener más oportunidades.*
- *¿Qué oportunidades?*
- *De estudiar y eso” (Gilberto, 15 años).*

Todos los elementos aportados por los chicos y chicas respecto a las características de sus grupos familiares, así como lo que para sus padres y madres ha significado el proceso migratorio queda también validado con lo que, en general, nos han expresado madres dominicanas y miembros del tejido asociativo de los dominicanos en Barcelona. Esto lo recogemos a modo de síntesis en el cuadro siguiente.

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

Tabla 7. 2: Trayectoria migratoria de las familias dominicanas en Barcelona según las madres y miembros del tejido asociativo dominicano

Fuentes	Motivo de la migración familiar	Reagrupación realizada por las madres o padres u otro pariente	Perspectivas por parte de los padres ante la reagrupación de los hijos
Madres	“La inmigración para nosotros tiene mensajes económicos”. (Ej. Ana)	“Las madres duraban dos y tres años para volver. Y después se traían al marido y cuando estaban ubicadas traían a los niños.” (Ej. Manuela).	“Traían a los hijos con las perspectivas de que estudiaran y de estar juntos como familia” (Ej. Altagracia).
Agentes tejido asociativo dominicano	“En el primer momento de la inmigración dominicana aquí a Barcelona, eran las mujeres las que emigraban, el hombre venía para acompañar a una mujer, es decir, para ayudarla a pasar por inmigración, pero después se volvía y se venía para trabajar, para progresar económicamente” (Ej. Francisca. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).	“La mujer fue la pionera en venir y la que abrió puertas para ayudar a su esposo y a sus hijos. Siempre se dijo que había más facilidad, porque lo que había era trabajar en casas de familias. Así que la mayoría que venían eran las mujeres y se dedicaban a trabajar en casas de familia, esto era el empleo que había. Después empezaron a llegar los hombres, pero estos eran muy pocos” (Ej. Juana, Asociación de Dominicanos en Cataluña). “Aquí llegaron las mamas y muy pocos papas, entonces después de ocho o diez años empezaron las mujeres a reagrupar, aunque mayormente no se reagrupaban los hijos sino a los maridos. No traían el pequeño, porque esto era, podríamos decir, un estorbo para el trabajo, porque nosotras trabajábamos en casas de familias” (Sonia. Asociación Sociocultural Los Ríos en Cataluña).	“Con mucha ilusión ellas traen a sus hijos aquí. Además, sostienen que no hay un mayor gesto de amor, que tú dejar a tus hijos en Santo Domingo y venirte para acá para buscar una mejoría para ellos”.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, con este apartado, vemos que contextualizar el grupo familiar de los sujetos de este estudio nos ha permitido establecer las principales características que todavía son propias de la inmigración dominicana en Barcelona y que además, han sido señaladas por otras investigaciones a las que hemos hecho referencia. Es decir, estamos ante unas familias que se caracterizan por ser, en su mayoría, *monoparentales* con la mujer como cabeza de familia que ejerce el rol productivo y reproductivo de sus hijos. Esta situación, para la Integración de los hijos en el contexto de la sociedad de inmigración, se puede visualizar como una barrera, puesto que estas madres tienen bajo su exclusiva responsabilidad la socialización de los hijos que han reagrupados en la nueva sociedad de acogida. No quiere decir, que el hecho de ser familias monoparentales no asegure una mejor

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

integración, sino que la falta de apoyo por parte de los padres, les coloca en desventajas, ya que es la madre la que para mantener el bienestar económico del hogar ha de dedicarse a largas jornadas de trabajo, lo que le deja poco tiempo para el acompañamiento de los hijos y por tanto, no existe una responsabilidad compartida en este proceso.

A esta realidad que forma parte de la mayoría de los hogares de la inmigración dominicana en Barcelona, se unen otros elementos que caracterizan al grupo familiar de los sujetos objeto de estudio, tales como son: *el bajo nivel educativo con que han llegado los padres y madres y su incorporación dentro del mercado laboral al ejercicio de trabajos que requieren de poca o ninguna cualificación, como son los del denominado sector “servicios”*. Ello nos lleva a identificar que estamos ante una inmigración compuesta, en su mayoría, por una clase baja, de menor o ningún nivel educativo y no a una clase media y con niveles educativos medios o altos como ocurrió con la inmigración dominicana hacia los Estados Unidos¹⁰⁹.

Otros elementos que definen a las familias dominicanas inmigradas en Barcelona de los adolescentes entrevistados, es que su proyecto migratorio ha sido de carácter económico y ello conlleva a que se ponga el acento en la mejoría de la economía familiar tanto en origen como en destino. Es una inmigración iniciada y sostenida por las mujeres, quienes por sus vínculos afectivos con la familia que dejaron atrás, son las que también han realizado la reagrupación de los hijos y esposos, aspectos estos que también avalan los testimonios de las madres y agentes de la comunidad dominicana entrevistados para el estudio exploratorio (Capítulo 6).

109 Según el estudio realizado por García, M. y Paiewonsky, D., ob. cit. Pág. 26: el perfil de las personas migrantes dominicanas hacia los Estados Unidos de América responde, en sentido general, a las personas que no provienen de los sectores más pobres del país, sino que “predominan los de ingresos medios, con niveles educativos superiores a los del promedio nacional”. Sin embargo, la migración dominicana hacia países europeos y caribeños, continúa la cita (...) “es por lo general, más rural, menos educada y proviene, en mayor medida, de la región sur del país”. Esta última situación, es la que hemos encontrado en el perfil de las familias de los adolescentes inmigrados dominicanos a los que hemos entrevistado.

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

Con la reagrupación de los hijos e hijas, hemos encontrado que, además de contarse con la principal expectativa familiar de la vivencia de una nueva reunificación en la sociedad de acogida, se añade también, la perspectiva del deseo de los padres para ofrecerles a los hijos e hijas mejores oportunidades educativas como uno de los beneficios que podrían cultivarse con el proyecto migratorio realizado con la reagrupación.

A pesar de ello, es sumamente interesante identificar el cómo los propios adolescentes dominicanos se ven a sí mismos en el proyecto migratorio iniciado por sus progenitores, qué elementos son los que mayormente destacan de su experiencia migratoria y de sus procesos de adaptación en el ámbito escolar.

7.3 Dimensión psicosocial: Experiencia de la separación familiar y la vivencia de la trayectoria migratoria por los propios adolescentes

Como bien señalan algunos autores (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003; Ariolfo, 2009 y Rodríguez Izquierdo, 2010) es importante aproximarse a conocer las experiencias psico-sociales que han formado parte de los inicios del proceso migratorio llevado a cabo por los niños y adolescentes de la inmigración. Esto es así, puesto que la inmigración es uno de los acontecimientos más estresantes a los que puede enfrentarse una familia y para los niños y niñas que son reagrupados, los "beneficios" de la inmigración están teñidos por la pérdida de sus relaciones y contextos que dejaron en sus países de origen (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, *op.cit.*, p. 125).

Por ello, entendemos que esta dimensión psico-social juega un papel primordial en la comprensión del proceso de integración en los hijos de la inmigración. Por tales motivos, en este apartado analizaremos las vivencias de los adolescentes dominicanos en cuanto a: ¿Cómo han experimentado el proceso migratorio iniciado por un miembro de la familia y el suyo propio? ¿Qué ha significado para ellos llegar durante su niñez a un nuevo país? Para responder a estas cuestiones nos fijaremos en dos aspectos:

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

- a) Experiencia de la separación familiar causada por la migración.
- b) La experiencia del trayecto migratorio en los adolescentes dominicanos: Voluntariedad o involuntariedad de la inmigración y el estrés de la inmigración en el nuevo contexto de adaptación.

7.3.1 Experiencia de la separación familiar causada por la migración

El hecho de la separación familiar causada por la migración de uno de los padres, en el caso de los adolescentes de origen dominicano, se produjo (en veinte y dos casos) durante la etapa del inicio de su niñez, teniendo edades comprendidas entre los tres y seis años de edad. Esta situación ha dado como resultado, que en su mayoría, la experiencia de la separación familiar no *haya sido un proceso traumático*, ya que al ser muy niños y niñas, los entrevistados señalaron que no les afectó emocionalmente.

“Yo no me he dado cuenta de cuando mis padres se vinieron a vivir a España. Yo tenía dos años. Allá me quedé con mis dos abuelas, así que ya no los extrañaba tanto” (Josefa, 16 años).

“Yo no me he enterado cuando se vino mi madre, yo tenía tres años. A mí me lo dijeron cuando tenía seis años, yo pregunté por mi madre y me dijeron “ella está en España”. Yo me quedé así, como sorprendido, porque me dijeron que mi mamá no estaba allá. Me quedé pasmado. Después yo ya lo viví normal porque ella me llamaba casi todos los días y también me iba a ver. Además, yo crecí con mi abuela (Gilberto, 15 años).

Unido a este elemento, se encuentra también otro y es el de que, ante la salida de la madre o del padre, estos niños/as se quedaron bajo la responsabilidad de algún pariente cercano y conocido por ellos, con el que, además, mantenían una vinculación afectiva, tales como eran: abuelos, tías. De estos parientes, las abuelas, son las que mayoritariamente han desempeñado el rol de madres y tutoras de sus nietos (doce casos en total). Este elemento que hemos señalado anteriormente, les ha ayudado a una reducción de los riesgos de trauma que puede provocar la separación del núcleo familiar y que según en particular, con la migración.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

- *“¿Cómo viviste este tiempo de la separación de tú mamá y luego de tú papá cuando se han ido a vivir a Barcelona?”*
- *Pues bien. Porque yo me quedé allá con mis hermanos y con mi abuela. Es que mi abuela no era tan sólo mi madre, es que ella es como mi mamá. Por eso la pasé mejor porque ella estaba ahí. Como ella me hizo crecer desde chiquita, entonces, ella era mi madre” (Mirna, 15 años).*
- *“Cuando mi madre se vino a vivir a España, yo tenía dos años, pero yo crecí con mi tía” (Carmen, 16 años).*

Sólo en un caso (el de Noemí), quien tenía ocho años edad al momento de la partida de su madre hacia Barcelona, la emigración de la mamá le ha afectado emocionalmente, expresándose dicha afectación en sentimientos de tristeza y nostalgia. Esto indica que, cuando la migración de uno de los padres ocurre en el momento en que los hijos se encuentran en edades avanzadas de su niñez, este proceso puede convertirse en *estresante y traumático* para el niño.

- *“Como tenías ocho años cuando se vino tu mamá para España, ¿recuerdas cómo te sentiste?”*
- *Sí, yo me sentí mal, yo estaba muy pequeña. Porque ella nos dejó a mí de ocho, a la otra como de cuatro años y al pequeño de cinco meses. Nos quedamos con nuestra Abuela y mi Papá. La abuela era la mamá de mi mamá. Sí, fue muy difícil, ella me hacía mucha falta. Lloraba mucho” (Noemí, 16 años).*

En ocho casos, los chicos se quedaron en origen con uno de sus padres:

“Yo crecí allá con mi padre” (Humberto, 16 años).

“Mi papá vino a Barcelona y yo me quedé allá con mi mamá y mi hermano” (Marcos, 16 años).

Otro elemento que caracteriza la vivencia de la separación de los chicos entrevistados con uno de sus padres, a los que luego “encontrarán” en Barcelona, es el hecho de que la separación ha sido prolongada, habiendo pasado, en la mayoría de los casos, entre cinco y siete años hasta que se efectuó el reencuentro entre madres/padres e hijos. En otros casos (tres en total) el tiempo transcurrido

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

ha sido de ocho años y en un caso de nueve. O sea, que el camino hasta la “reunificación del núcleo familiar” en la variable “tiempo” ha sido largo.

“Yo llegué con nueve años a Barcelona. Mi madre ya tiene como siete años viviendo aquí y mi padre ocho” (María, 16 años).

- *“¿Cómo te sentiste cuando tú mamá se vino a vivir a España?”*
- *Yo en realidad no te podría decir, pues yo tenía cinco años cuando ella se vino para acá, pero luego nos manteníamos comunicándonos por teléfono y ella iba cada año a visitarnos” (Patricia, 16 años. Llegó a Barcelona con nueve años).*

Este último extracto de la entrevista de Patricia, nos remite al otro elemento que caracteriza la experiencia de la separación familiar en los adolescentes entrevistados. Se trata de que, durante este tiempo, los chicos y chicas han manifestado que el contacto mantenido con las madres y padres ha sido frecuente e intenso. Este contacto se manifestó en las llamadas telefónicas que con frecuencia realizaban sus padres, el envío de regalos y las visitas que les hacían sus padres en la República Dominicana.

“Si tú supieras que el mismo trato que tengo ahora con mi mamá lo tenía antes, porque mi mamá me llamaba todos los días a Santo Domingo. A veces, yo le decía, “Mami, déjame jugar por favor”. Me cansaba, porque yo hablaba con ella todos los días (por teléfono) y ella iba al país hasta tres veces al año” (Carmen, 16 años).

- *“En el tiempo que tuviste separada de tu mamá ¿cuántas veces la viste?”*
- *Dos veces en siete años” (Noemí, 16 años).*
- *“¿Cómo te has sentido durante este tiempo en que has estado separada de tu madre?”*
- *Yo en verdad no me he sentido mal. Mi madre vino y duró dos años sin volver al país, luego ella nos visitaba y me llamaba casi a diario. También, yo allá me quedé con mi papá” (Marta, 16 años).*

La frecuencia del contacto mantenido entre padres e hijos, aportó el resultado de que, para los hijos, la ausencia del padre o la madre, *no se*

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

experimentara como un “abandono” sino como un “sacrificio” de los padres, ya que con la migración aportan un mayor beneficio de calidad de vida para la familia. Esto establece una relación con el motivo de la emigración familiar, que en nuestro caso es el económico, como ya indicamos anteriormente.

- *“En este tiempo separada de tus padres ¿cómo te sentiste?”*
- *Yo estaba contenta, porque no nos faltaba nada gracias a ellos, sabes... ellos estaban pendientes de nosotros y ya que hacen el sacrificio, yo que sé” (Mirna, 15 años).*

En resumen, según las vivencias de la mayoría de los entrevistados/as (22 casos), tres factores explican el hecho de que para estos chicos y chicas la separación del padre o madre causada por la emigración, no la hayan experimentado como traumática, sino que la han vivido, hasta cierto punto, como una realidad que entró en la vida familiar con aires de “normalidad”. Estos tres factores son:

- a) *La situación de que, al momento de la emigración de sus padres, la mayoría se encontraban en los inicios de la niñez y por lo tanto pudieron suplir las ausencias de los padres con el efecto otorgado por otros familiares que se quedaron a cargo de ellos (abuelos y tías).*
- b) *El frecuente contacto que los padres y madres emigrados mantuvieron con sus hijos e hijas. Este contacto, además de mantener los vínculos afectivos familiares, contribuyó a que los hijos asumieran como justificada la “ausencia” de las madres y padres y no que lo percibiesen como un “abandono.*
- c) *El hecho de que los chicos y chicas crecieron con la idea transmitida por sus familiares de que la emigración de uno o de los dos progenitores, constituiría un “esfuerzo y sacrificio” de éstos para poder suministrarle un mejora en el nivel de vida a los hijos que habían dejado atrás y que no podían dárselo en el país de origen.*

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

7.3.2 La experiencia del trayecto migratorio en los adolescentes de origen dominicano

Desde la perspectiva psicosocial de la Integración se puede entender el hecho de la migración, en nuestro caso llevada a cabo por menores de edad, como un “proyecto de vida” (Melero y Díe, 2010); proyecto que inició en el país de origen (República Dominicana) con la idea de que en algún momento los padres tomarían la iniciativa de que sus hijos realizaran el viaje hacia España, concretamente a Barcelona. Esto hizo que, voluntaria o involuntariamente, los niños iniciaran un trayecto que adopta el carácter de un proceso que nunca acaba: se inicia con la idea del viaje y luego se entra en una dinámica de construcción de la Integración deseada en el conjunto de la sociedad mayoritaria.

De aquí, que definiendo la trayectoria migratoria como un proyecto en la de vida de los chicos, indagaremos en este apartado en la comprensión de sus experiencias en cuanto a ver hasta qué punto ellos mismos querían o emprender este proceso y, una vez habiendo realizado la experiencia del viaje, con qué facilidades o dificultades se encontraron en la adaptación inicial en la sociedad de acogida. ¿Permanecen estas facilidades o dificultades encontradas en los inicios en el actual camino hacia la Integración en la sociedad receptora? Es lo que nos proponemos responder con el análisis de estas dos variables que presentamos a continuación.

7.3.2.1 Voluntariedad o involuntariedad de la migración

Como hemos presentado en el apartado 7.2¹¹⁰ de este informe, las reagrupaciones de los hijos fueron realizadas mayoritariamente por las madres, las cuales una vez establecidas en el país de acogida, iniciaron el proceso de una redefinición del proyecto migratorio familiar con la *reagrupación de los hijos*. Este dato, nos confirma que los adolescentes que hemos entrevistados para este estudio, no han iniciado por sí mismos un *proyecto migratorio propio* como ocurre en el caso de los Menores No Acompañados y por tanto, no se puede hablar de una construcción social de este proyecto migratorio en los hijos de familias inmigradas

110 Véase también el anexo 4.3, matriz de reducción de datos 3.1.

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

(UNICEF y otros, 2009), aunque sí que de cara a la Integración, se pueden identificar si en sus proyectos de vida, la trayectoria migratoria la han realizado con cierto grado de voluntariedad (querían venir a España) o bien, eran conscientes de que “no querían venir”, ya que como según plantean algunos autores (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003; Delpino, 2007) el elemento de la *involuntariedad o voluntariedad de la inmigración* incide en la consecución de mayores dificultades o facilidades para asumir la adaptación al nuevo país y para la superación del duelo que causa en las personas la experiencia de la migración¹¹¹, sobre todo, cuando ésta ocurre forzada por circunstancias socioeconómicas, políticas y/o conflictivas.

En este aspecto, en los adolescentes entrevistados, identificamos tres tendencias:

- Los que manifiestan que Sí querían venir a España, motivados principalmente por el reencuentro con sus madres/padres (nueve casos).
- Los que No querían realizar la trayectoria migratoria. Preferían quedarse en el país de origen con los parientes que habían crecido, de manera especial, con los abuelos (nueve casos).
- Los que, en un principio deseaban migrar a España, pero luego de estar en el país de llegada, querían regresar nuevamente al país de origen.

En el primer grupo, de los que sí manifestaron que querían emprender el viaje hacia España para “reunirse” con sus padres, encontramos una *voluntad del proceso migratorio iniciado*. Es decir, que ya era un hecho que el chico/a esperaba que ocurriese.

111 González (2005), nos ofrece una perspectiva amplia de los significados que adquiere el “duelo migratorio” en las personas. Según este autor, bajo el término “duelo migratorio” se quiere expresar el “malestar, la soledad, el desánimo, la desesperanza...que sienten muchos inmigrantes por las pérdidas significativas que han tenido con el hecho migratorio: duelo por la separación de amigos y familiares, el duelo por la cultural, por la tierra, por la lengua, por el reconocimiento social dejado atrás, por no poder regresar, por la pérdida del proyecto migratorio”, cf. ob. cit., pp. 83-85.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

- *¿Querías verte a vivir a España?*
- *Pues, sí que quería venir, porque mi mamá siempre quería que yo viniera para estar con ella, porque primero vino mi hermano y mi padre y faltábamos dos y, mi mamá quería que estuviésemos todos aquí y nos trajo a los dos que faltábamos” (Julio, 16 años).*
- *“¿Cómo te has sentido cuando te dijeron que te vendrías a vivir a España?*
- *Yo me sentí bien, yo quería venir, porque yo al tener tanto tiempo separada de mi mamá, pues me sentí bien porque iba a estar con ella” (Noemí, 16 años).*

El segundo grupo que hemos mencionado, se caracteriza por expresar categóricamente el hecho de la *Involuntariedad de la inmigración*. Es decir, son menores que, si bien se les había transmitido en la familia que algún día se reunirían con sus madres y padres en el país de acogida, no asumían este proyecto como suyo, sino que en su mundo de la niñez, preferían quedarse en el país de origen al lado de sus padres, parientes y amigos con los que habían crecido.

En este grupo, se puede constatar que, aunque se alegraron al reunirse con sus madres/padres en Barcelona, también se han lamentado porque han tenido que “despedirse” de sus queridos abuelos, tías y amigos. Siendo así que como señalan Suárez-Orozco & Suárez-Orozco: *“Para estos niños, los beneficios de la inmigración están teñidos por la pérdida”* (ob. cit., p. 125). Una pérdida, que como hemos podido comprobar en los testimonios de los chicos, aún después de varios años transcurridos en sus procesos de integración, perdura y la recuerdan con tristeza, lo que conlleva una carga emocional muy fuerte para el adolescente.

- *“¿Cómo te has sentido cuando te dijeron que te vendrías a vivir a España?*
- *La verdad, yo nunca he querido venir a España, yo me quería quedar allá con mi Abuela. Me dijeron “vamos a España un mes y volveremos y nunca más he vuelto”.*
- *Ahora, ¿Cómo te sientes con esta situación?*
- *Yo me siento todavía triste, porque cuando yo me fui mi abuela siempre preguntaba por mí, y una vez me iban a mandar a visitarla a ella y entonces el avión se me fue y a la semana ella murió, o sea, que ella estaba como esperando que yo llegara. Ahora ya lo vivo bien, sabes. Porque yo pienso que, en el fondo mi Abuela quería que yo me viniera a*

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

vivir aquí. Ella me decía que me viniera para acá, porque aquí iba a tener más oportunidades” (Gilberto, 15 años).

- *“¿Querías venir a España?*
- *Bueno en realidad, para mí hubiese sido más fácil que ella, mi madre, se fuera para allá, yo allá estaba mejor. Yo estaba acostumbrada allá y venir aquí a un nuevo mundo, el idioma y eso, pero bueno” (Manuela, 16 años).*

En el tercer grupo, se encuentra la tendencia de aquellos chicos que manifestaron que sí querían realizar la experiencia migratoria, pero que luego de haberse establecido en la sociedad de acogida desearon retornar al país de origen. Según sus vivencias, este cambio se ha dado principalmente por dos motivos: uno, por la no superación del sentimiento de pérdida en el que han entrado con la separación de las familias y amigos que habían dejado atrás y, el otro, está relacionado con el “choque cultural” experimentado relacionado con una falta en la comprensión del modo en que ocurren las relaciones sociales en la cultura del país de acogida.

- *“Yo quería venir para estar con mi Papá, pero cuando llegué aquí quería irme otra vez.*
- *¿Por qué?*
- *Por mi madre. Yo estaba acostumbrada allá, a mis amigos y a mi familia y me quería ir. Ahora ya estoy acostumbrada a estar aquí” (Lucía, 15 años)*

- *¿Querías venir?*
- *Yo quería venir, pero, después cuando estaba aquí, me quería ir.*
- *¿Por qué te querías ir?*
- *No me gustaba la actitud de la gente, porque era diferente para mí.*
- *¿Podrías darnos un ejemplo?*
- *No sé, es que la manera de ser de la gente, yo no lo entendía. Es que se ve que la gente son como más de ellos, te ven raro” (Ismael, 16 años).*

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

7.3.2.2 El estrés de la inmigración experimentado por los adolescentes de origen dominicano en los inicios de su adaptación en Barcelona

Según los testimonios de los chicos y chicas, el proceso de la adaptación inicial en la sociedad receptora ha estado caracterizado por los que se denomina el “estrés de la inmigración”. El estrés¹¹² de la inmigración es un tema que en los estudios sobre la integración de los hijos de inmigrantes se ha ido teniendo en consideración por la incidencia que puede tener en el proceso de la integración (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, op.cit.; Melero & Díe, op.cit; Ariolfo, 2009).

Con la inmigración, ocurren un conjunto de transiciones que de por sí son estresantes para las personas. Se trata de vivir la experiencia de un cambio profundo entre la vida sociocultural de dos sociedades: la del país de origen y la de acogida. Estos cambios que se experimentan tendrán un impacto en la vida personal y por ende, en las formas que adopte posteriormente el proceso de integración en la sociedad de acogida.

En los hijos de familias dominicanas que hemos entrevistado, la experiencia de la llegada a Barcelona, estuvo acompañada de una mezcla de impresiones y sentimientos de estrés, ansiedad y nostalgia. Estos se manifestaron en elementos, tales como:

Duelo experimentado por la separación de la familia y los amigos. Como ya hemos analizado, para estos adolescentes, la vivencia de la separación de la madre o padre cuando éstos emigraron no tuvo para ellos un gran impacto. Sin embargo, en el momento en que han sido ellos mismos quienes experimentaron la separación familiar por su proceso migratorio, sí que les ha afectado, incluso aun recordándolo con nostalgia. Esto es así tanto para los que han manifestado que “querían emigrar” como para los que desde un principio no lo desearon. Aunque en estos últimos, la separación ha sido experimentada más intensamente.

112 Existen varias formas de entender el estrés. Una de estas es la que nos ofrece Melero (2010, p. 80) y a la cual nos circunscribimos. Según esta autora, el estrés puede ser entendido como *“consecuencia de percibir un desequilibrio sustancial entre las demandas del contexto y las capacidades de respuestas de la persona”*.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

“A mí, me dijo mi padre que yo venía para acá. Yo no quería venir. Yo por un lado me sentí triste porque dejaba a mis Abuelos, porque yo viví un tiempo con ellos. Yo los quiero mucho, ellos me consentían en todo, si tenía algún problema ellos me apoyaban, me apoyaban en todo” (Yerli, 15 años).

Reencontrarse y “reconocerse” nuevamente con la madre o el padre que les reagrupó.

“A mí se me hizo duro, porque yo tenía mis amigos allí, además, yo había crecido con mi padre, pues al separar un niño pequeño que lo ha criado su padre, pues entonces lo pasé un poco mal. Yo no había tratado mucho con mi madre, yo sabía que ella era mi madre, pero teníamos mucho tiempo separados. Tú sabes como yo tengo 16 años y ella tiene aquí 14 o sea, yo había crecido con mi papá. Yo, la verdad no quería venir para acá, quizás así a visitar” (Humberto, 16 años).

Aprender a moverse en la vida cotidiana de una ciudad y sus gentes.

“Cuando llegué, me llamó la atención los edificios que eran muy diferentes allá. Las personas son diferentes, no sé, el color y todo así” (Julio, 16 años).

Superar el miedo y la ansiedad que provoca llegar a un contexto desconocido.

“Yo me recuerdo que yo no quería venir, por no tener que venir a otro país que no conoces y tienes que adaptarte. Yo quería quedarme en Neyba (pueblo de Rep. Dominicana)” (Isabel, 16 años).

Comprensión del modo de vida sociocultural y estructural de la sociedad de acogida: aprendizaje de la lengua catalana, formas de establecer redes sociales, aprendizaje de nuevas reglas culturales (uso del tiempo), la adaptación al clima (frío). Además, el funcionamiento del Sistema Escolar como parte de las estructuras de la sociedad de acogida.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

“Aquí me llamó la atención que había que ser puntual en cuanto al tiempo y eso allá, no va” (Caren, 16 años).

“A mí se me ha hecho difícil el Catalán. Al inicio no entendía nada, pero ya entiendo todo. También para mí la escuela ha sido un cambio. En la ESO el horario es de todo el día de 8:30 de la mañana hasta las 17h” (Noemí, 16 años).

“No sé, es que la manera de ser de la gente, yo no la entendía” (Ismael, 16 años).

“La verdad es que cuando yo vine acá fue muy duro, tú vienes de allá con un horario de cuatro horas diarias en la Escuela y de Lunes a Viernes, también vienes de allá con un nivel muy bajo, yo vine de allá de un nivel bajo. Luego entras a un colegio, con un tiempo de clase de casi todo el día, además yo llegué aquí con el tiempo de frío, sabes y entonces al llegar con el frío, yo en ese tiempo como que me bloqueaba” (Pablo, 16 años).

Desconstrucción del mundo idealizado que se habían imaginado y la realidad encontrada en el país receptor.

- *“Yo veía en la televisión que ponían los pueblos de aquí, decían que la gente en España era hospitalaria, presentaban que esto iba a ser muy bueno, que aquí había mucha libertad, pero después he visto que todo aquí ha ido cambiando.*
- *¿Cómo crees que ha cambiado esa imagen?*
- *“Bueno, en el sentido de que aquí la gente es como más ‘estirada’, allá todo el mundo se conocía, pero aquí no. Aquí todo el mundo desconfía de todo el mundo, allá no. Yo no estaba acostumbrado a vivir en una ciudad” (Gilberto, 15 años).*

“Yo creía que esto iba a ser algo así como Nueva York, como Las Vegas, esas ciudades como uno las veía en películas, pero no era así” (Humberto, 16 años).

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

“Yo sí que quería venir, pero cuando llegué yo me decepcioné. Yo me quería devolver de nuevo. Me imaginaba que aquí estaba todo tal y como lo pintaban allá: las calles súper limpias y eso no era así. Lo primero que vi fueron las casas viejas, antiguas...” (Marta, 16 años).

A estas situaciones de estrés en la inmigración padecida por estos adolescentes, se les añade otra dificultad inicial relacionada con el inicio de su viaje hacia España y es la de que, en diez casos de los que hemos analizado, *no se ha hecho una preparación de lo que implicaba su viaje a Barcelona; es decir, el haber contado con orientaciones previas a dicho viaje, al menos de información sobre cómo sería su vida en este lugar, de aquí que al llegar se desilusionaran con la realidad encontrada, la cual no se correspondía con las imaginaciones que se habían hecho, tal como se indicó anteriormente.* Esta falta de preparación ha ido desde el haber experimentado por sorpresa la salida del país de origen hasta no tener ninguna idea sobre qué les esperaba en el nuevo contexto social.

- *“¿Cómo fue para ti cuando te dijeron que venías a vivir a Barcelona?”*
- *Pues, yo me enteré hasta que estaba en el aeropuerto.*
- *¿Por qué Josefa?*
- *Porque no me habían dicho nada y cuando estábamos en el aeropuerto, yo pensé que de ahí nos íbamos a ir a visitar otra parte de República Dominicana y cuando vine a darme cuenta ya estaba en Madrid. Cuando salimos de casa me dijeron que nos íbamos a la capital unos días y ahí nos llevaron al aeropuerto. A nosotros nos trajo la Azafata. A los tres hermanos nos llevaron al aeropuerto y nos trajo una Azafata. Yo pensaba que nos íbamos a ir al aeropuerto que está en Barahona y nada, que luego vine a aparecer en Madrid. Yo incluso iba con manga corta y cuando llegamos era invierno y hacía frío.*
- *¿Nadie te contó mira nos vamos a España y eso...?*
- *Nadie” (Josefa, 16 años).*

- *“¿Alguien te contó sobre cómo sería tu viaje a Barcelona?”*
- *Yo no tenía idea de para dónde venía” (Isabel, 16 años).*

Siguiendo en esta misma línea, en el lado opuesto, aparecen once casos de chicos entrevistados que, reconocen el hecho, de que previo a su viaje, *habían*

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

recibido informaciones sobre lo que este proceso implicaría para sus vidas. Sin embargo, a juzgar por las informaciones que recibieron, se trató de un viaje que no ha sido preparado con profundidad, sino que más bien, estas informaciones habían sido superficiales sobre lo que les implicaba venirse a Barcelona y hacían referencia a temas relacionados con aspectos de la cotidianidad en la vida de la sociedad de acogida: “tenían que aprender una nueva lengua”, “que la escuela tenía un funcionamiento diferente al de la escuela en el país de origen” y que el transporte era diferente al que tenía en sus pueblos en la República Dominicana. Ello no conllevó una preparación previa del viaje, que se fuese dando paulatinamente entre los niños y sus familias, y que fuese informando al niño sobre lo que encontrarían de diferente y semejante a nivel sociocultural en la sociedad receptora en comparación con la sociedad de origen que dejaban atrás.

“Mi mamá me contaba de cómo sería el viaje, de que aquí había que aprender otra lengua que se llamaba “catalán” y de que se vivía diferente a como se vive allá. También que las clases eran diferentes, que uno pasaba el día entero en la escuela” (Carmen, 16 años).

Sin embargo, a pesar de estas excepciones, lo que encontramos más comúnmente reflejado en las vivencias del proyecto migratorio de los chicos es que, su proceso de adaptación inicial ha contado con mayores dificultades que con facilidades. De todas maneras, como el proyecto migratorio no les ha sido propio, han tenido que sobreponerse a las dificultades encontradas, asumiendo con fuerza interna los retos de la adaptación en el nuevo país y acostumbrándose a sobrellevar con el tiempo los cambios que les han sido provocados por el “estrés de la aculturación en la inmigración” (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, *ob. cit.*, p. 130) y, así dar cumplimiento a las expectativas que sus padres tenían cuando les han reagrupado (véase apartado 7.2).

“Yo quería venir por curiosidad, pero después que llegué como que no sé, no quería estar aquí. Al principio me costó, pero después ya me he tenido que acostumbrar” (María, 16 años).

Lo que se ha analizado hasta el momento sobre las experiencias de “estrés en la inmigración” por parte de los y las adolescentes entrevistados, también, son confirmadas en las percepciones de los diversos agentes que hemos entrevistado

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

para el estudio exploratorio y que a modo de síntesis exponemos en el cuadro siguiente:

Tabla 7.3: Percepciones de diversas fuentes de información sobre la dimensión psicosocial de la integración en la trayectoria migratoria de los hijos de familias de origen dominicano.

Fuente de información	Voluntariedad o involuntariedad de la migración	Experiencia del viaje a España (preparado o no preparado)	Los inicios de la adaptación en el nuevo país: Vías y/ o dificultades encontradas.
Madres	Mayoría de los muchachos no quieren venir. Quieren quedarse en Rep. Dominicana.	Llegan sin información sobre elementos de la sociedad de acogida (ej. Existe otra lengua, horarios escolares diferentes).	Ganarse el afecto de los hijos. Llegan y ya no les ven como madres/padres (pérdida de lazos afectivos). Problemas de adaptación: resistencia al aprendizaje del catalán, adaptación al sistema escolar.
Agentes dominicanos	No se les preguntó si querían venir. Querían ver lo que había y luego regresar. Pocos quieren venir.	Llegan desinformados sobre lo que pasa en Barcelona.	No mencionan facilidades en el proceso de la adaptación inicial. Dificultades de adaptación al ritmo escolar, aprendizaje del catalán. Dificultad: escaso acompañamiento de los padres por razones de horarios laborales.
Profesorado	Percepción de que los chicos rechazan venir a Barcelona.	No lo señalan.	Las facilidades en la adaptación inicial son escasas. Se han de potenciar. Dificultades en los inicios de la adaptación: No realizan el duelo migratorio muy bien y esto afecta los inicios de la escolarización. Llegan con bajo nivel académico. Han de demostrar lo que saben frente a sus compañeros. Vivencia del choque cultural.
Agentes sociedad de acogida (educadores sociales)	Carga emocional de los chicos en el proceso de llegada a Barcelona.	Desconocimiento del funcionamiento de la sociedad de acogida.	Dificultades. Vulnerabilidad en el proceso de adaptación. Desilusión entre lo esperado y la realidad encontrada.

Fuente: elaboración propia.

Como hemos visto, y para concluir con esta parte, el proyecto migratorio familiar ha estado motivado por la búsqueda, por parte de los padres migrantes dominicanos, de una mejoría tanto en lo económico como en las condiciones de vida de la familia. Estas expectativas que dieron origen al proyecto migratorio familiar son las que pasado un largo tiempo de separación entre padres e hijos (entre cinco y siete años) se volvieron a redefinir y conllevaron a que las madres y

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

padres de los chicos realizaran todo el proceso de la “reunificación” de la familia motivados por el deseo de ofrecerles un futuro mejor a sus hijos e hijas.

Pero, lo cierto es que con el análisis de la dimensión psicosocial podemos aproximarnos a la conclusión de que, el beneficio que espera conseguir con la emigración de los hijos necesita que se pongan de manifiesto los cambios psicosociales que tendrán que experimentar los niños reagrupados una vez emprender el proyecto migratorio al igual que hicieron sus padres. Para los hijos de familias dominicanas que hemos entrevistado, si bien la separación del padre y la madre en sentido general no fue traumática para ellos, la vivencia por parte de ellos mismos de la separación de sus seres queridos sí que les afectó en los inicios de su adaptación en la sociedad de acogida, llegando incluso, en algunos casos, a permanecer aún transcurridos cuatro años de residencia en Barcelona.

Por otro lado, a este hecho, se une lo que ya ha sido tratado por diversos autores como el “estrés de la inmigración” bajo una forma de estrés específica de la inmigración que es el denominado “estrés de la aculturación” (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, *ob. cit.*, p. 130; Rodríguez Izquierdo, *ob. cit.*, p. 203).

En el caso que nos ocupa, podemos afirmar que para los adolescentes de nuestro estudio, al igual que para muchos inmigrantes adultos, con la inmigración ellos han vivido, en su mayoría desde los inicios de la llegada, y aún están experimentando un estado de estrés emocional que se expresa en situaciones complejas como: la pérdida de las relaciones significativas que habían creado con amigos y parientes en el país de procedencia; el aprendizaje de nuevas normas socio-culturales, lengua y modos de relaciones en el contexto socio-cultural de Barcelona; el aprendizaje del funcionamiento del sistema escolar como una de las estructuras sociales del país de acogida y que se les ha presentado con un funcionamiento diferente al que estaban acostumbrados en su país de origen y por último, hacer una desconstrucción del mundo que se habían imaginado que encontrarían en Barcelona, es decir, una ciudad más acogedora, con edificios como ellos se los habían imaginado y no tanto, como al barrio en que llegaron (Santa Caterina, Ciutat Vella), cuyas casas no se corresponden con la idea de una ciudad con mega-construcciones.

A todos estos elementos, se puede notar, que si bien en un grupo se visualiza que su idea de emigrar para reunirse con sus padres, la tenían clara y

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

deseada, en otro grupo, este elemento aparece claramente expresado que lo hacían de forma “involuntaria”. En ambos casos, la conclusión es que, en realidad, estos adolescentes han tenido que hacer un esfuerzo para sobreponerse y realizar el proyecto migratorio que les fue motivado por sus familias y al que responden para dar cumplimiento a las expectativas de los padres.

De cara a la Integración, se tratará de tener en cuenta que, contrario a lo que puede parecer un proceso normal, detrás de la “reunificación de las familias procedentes de la inmigración”, no sólo ocurre un largo proceso de lo legal y el establecimiento económico de los padres, sino que para los hijos que llegan, la “reunificación”, implica un complejo de experiencias psico-sociales que resultan estresantes y hasta cierto punto, dolorosas y las cuales no se pueden ignorar, sino que se han de atender con el acompañamiento del niño que llega al nuevo contexto, si se quiere que a mediano y largo plazo su acomodación se vaya dando dentro del marco de un “sentirse bien” consigo mismo y como un sujeto que va desarrollando su personalidad en la interacción con dos referentes culturales: la familiar y la del país receptor. Es decir, realmente, estos niños experimentan el “choque cultural” que provoca la inmigración hacia un nuevo país y cuyas secuelas, pueden permanecer en el tiempo en que debe irse dando sus procesos de integración, lo que indica, que este elemento no es cuestión de un momento y que se “supone” que pasado un tiempo pasará, sino que puede perdurar y entorpecer la deseada integración de los adolescentes, tal y como hemos visto en los testimonios de los chicos.

7.4 Dimensión Estructural de la Integración de los adolescentes de origen dominicano. La vivencia escolar

Con la dimensión estructural, abordaremos las vivencias de los adolescentes en cuanto a sus trayectorias dentro del Sistema Escolar de la sociedad de acogida. Por considerar que la Escuela es una de las principales estructuras presentes en cualquier sociedad que influye en los procesos iniciales de socialización de los individuos, por ello, el caso de los hijos de familias inmigrantes, la *Escuela como estructura social*, fuera del grupo étnico y de la familia, es el primer ámbito o espacio de socialización para estos sujetos dentro de la sociedad de acogida, convirtiéndose en uno de los principales agentes de integración personal, social y cultural en el nuevo contexto.

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

De aquí que nos interesa en este aspecto, conocer qué experiencias han tenido o está teniendo los adolescentes dominicanos en su trayectoria educativa dentro de la sociedad de acogida; cómo se sienten dentro de esta estructura social; qué es lo que más les gusta o menos les gusta de su vivencia escolar; qué factores identifican como facilitadores o entorpecedores de su proceso de integración escolar y por último, qué expectativas tienen para la continuidad de estudios post-obligatorios como una forma de alcanzar una mayor movilidad social en el país de llegada.

7.4.1 Dimensión Estructural: la vida en la Escuela y las perspectivas educativas

- *“¿Te gusta o no te gusta esta escuela?”*
- *Sí me gusta.*
- *¿Por qué?*
- *Me gusta como funciona, los profes y mis compañeros” (Noemí, 16 años).*

En el análisis de esta dimensión, encontramos dos grupos: a. Los que llegaron en el inicio de su niñez y que han cursado toda la Educación Primaria en Barcelona y, b. Los que han llegado en la niñez avanzada y que ya habían tenido dos o más años de escolarización en el país de origen.

Dentro de la trayectoria escolar de los treinta casos analizados, se puede notar que, en dieciocho casos, la valoración de su paso por la Escuela en la sociedad de acogida, la conciben como positiva, esto es, valoran su escuela y manifiestan que les gusta el centro educativo al que asisten. Esta, es una tendencia en los dos grupos que hemos diferenciado.

7.4.1.1 Elementos que actúan como vías en la Integración Escolar

Según los propios entrevistados, tres elementos están actuando como vías que contribuyen a sentirse apoyados y motivados en su trayectoria escolar. De estos tres elementos, dos son internos al contexto escolar como son: a. *el apoyo que reciben de los profesores.* B. *La valoración positiva que tienen los mismos adolescentes sobre la presencia de la diversidad cultural de la que proceden sus compañeros de clase, con los cuales interactúan en la cotidianidad.* C. *El tercer*

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

elemento es externo al contexto escolar, pero relacionado con éste, se trata del hecho de la motivación constante, que es hasta cierto punto con presión ejercida los padres y madres, para que sus hijos permanezcan motivados y se sientan acompañados en el desarrollo de su proceso de escolarización en la sociedad de acogida.

a) El profesorado, en las percepciones de dieciocho casos de los adolescentes entrevistados, ha sido el primer elemento por el que se sienten o sintieron bien con la vivencia de la trayectoria escolar en la sociedad de acogida. En este sentido, los profesores, han constituido un pilar de apoyo para su integración escolar.

“A mí me gustan los profesores que tenemos. Son Bastante bien. Te entienden y si tú tienes dificultad te ayudan” (Elena, 16 años. Llegó con 4 años).

En esta línea, los chicos y chicas han valorado positivamente, la dedicación, la atención y las expectativas positivas que han tenido los profesores respecto a lo que ellos pueden llegar a lograr en sus vidas, a través de su aplicación en los procesos que ocurren en la escuela. Entienden, que esto constituye un factor de motivación para permanecer dentro de la escuela y dar lo mejor de sí en su trayectoria escolar, siendo ésta una de las razones que mayoritariamente han mencionado respecto a su satisfacción con la escuela a la que asisten.

“A mí me gusta de esta escuela que los profes son muy buenos, te motivan mucho, te ofrecen ayuda y te dicen “llámame cuando necesites cualquier cosa” y si tu no entiendes algo, le puedes decir a la hora del patio que te expliquen y ellos te explican, además ellos te dicen que tú los puedes buscar a la hora del patio. Yo me siento acogido por los profesores” (Humberto, 16 años. Llegó con 10 años).

“Mi tutora nos motiva mucho. Ella me dice a mí, por ejemplo, venga que tú puedes, tú eres un poco vaga, pero yo pienso que tú podrás, te dicen la realidad, pero ella te motiva. Ella, a mí me motivó bastante el año pasado, me dice “venga Jenny que tú puedes, tú te puedes sacar el tercero” y gracias a ella es que me puse” (Lucía, 15 años. Llegó con 10 años).

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

Sin embargo, es interesante, que en relación con el estudio exploratorio, este elemento no se corresponde con lo que ha opinado el profesorado, ya que para los profesores entrevistados, el colectivo dominicano, es uno de los que presenta dificultades en su integración escolar relacionadas con su desmotivación académica, bajo rendimiento y dificultad con el uso y aprendizaje de la lengua catalana. Por ello, se puede explicar que una actitud del profesorado sea la de actuar como impulso motivador del desempeño académico de los chicos, exigiéndoles un mayor esfuerzo. A esta actitud, contrario a lo que podría esperarse, como puede ser una actitud de rechazo por parte de los adolescentes, éstos más bien, lo asumen como parte del apoyo recibido por parte de la sociedad de acogida en su trayectoria escolar.

“Los profes, se portan muy bien con nosotros en la clase, nos dicen que tenemos que aprender, a veces se ponen un poco pesados con los deberes, y cosa, pero da igual, ellos lo hacen por nuestro bien” (Julio, 16 años. Centro Educativo B. Llegó con 11 años).

- *“¿Se interesan los profesores para que aprendan?”*
- *Sí.*
- *¿Cómo lo hacen?*
- *Nos explican bien como tenemos que hacer las cosas. Que no importa si no hacemos todos los deberes sino sólo la mitad, pero que esto demuestra que nos hemos esforzamos, que si no entendemos que le digamos que ellos están ahí para explicárnoslo mil veces” (José, 14 años. Llegó con 4 años).*

En este orden, en tres casos, de los ocho chicos que ya han salido de la Escuela, la experiencia escolar ha estado teñida positivamente por la actitud que adoptaron sus profesores en el transcurso de su escolarización.

“Los profesores que yo he tenido, son profesores que han sido buenos, son gente que saben de esto y ha habido profesores que me ayudaron con sus consejos” (Noé, 16 años. Llegó con seis años).

b) El segundo elemento, sobre por qué se sienten a gusto en su escuela, es la cuestión de la diversidad cultural que presentan los centros educativos a los que asisten. Diversidad cultural que, según ellos, más que ocasionarles conflictos con

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

otros pares de diferentes culturas, la valoran como positiva en la interacción con sus compañeros. Es decir, que la escuela como primer espacio multicultural de socialización de los chicos y chicas en la sociedad receptora, no constituye para éstos una dificultad en su camino hacia la Integración sino más bien, es algo que han asumido y valorado.

“A mí, me ha ayudado estudiar en una escuela donde hay gente de muchos países. Esto es bueno, aunque a veces es difícil porque hay muchos que no hablan la lengua, ni catalán ni castellano, pero reunirse con ellos, está bien” (Caren, 16 años. Llegó con 7 años).

- *“A mí me gusta esta escuela.*
- *¿Por qué te gusta?*
- *Por la variedad de culturas que hay. Aquí puedes conocer gente de otros países” (Isabel, 16 años. Llegó con 7 años).*

Dentro de este elemento que acabamos de señalar como positivo, los adolescentes especifican que, si bien interactuar con otros pares de otras procedencias culturales es algo positivo en su trayectoria escolar, a lo que más valor otorgan es al hecho, de que en estas escuelas, se encuentran con compañeros que proceden de la cultura latina y más aún, que al igual que ellos, encontraron pares de origen dominicano, lo cual les ha hecho sentirse “cómodos”, “integrados” e identificados con el ambiente escolar al que pertenecen.

“A mí me gusta mi escuela porque hay muchos latinos y uno se siente como si estuvieras allá y eso. Me siento más identificada culturalmente. Se siente uno más cómodo. Por eso, para mí fue fácil la integración porque habían muchos chicos dominicanos y también con otros chicos de otros países podías hacer amistad.” (María, 16 años. Llegó con 9 años).

Sin embargo, esto último, aunque para los chicos adquiere un significado de “sentirse integrados en la escuela” por sus empatías culturales con los pares latinoamericanos y dominicanos, en realidad, no es tanto un indicador de “buena integración en la escuela”, sino que más bien, nos remite a la afirmación de que el contexto escolar al que asisten estos hijos de familias dominicanas, está compuesto por mayoría de hijos procedentes de la inmigración y que, por tanto, en dicho contexto, la interacción con chicos autóctonos es escasa a causa de que son una

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

minoría. Esto es así, puesto que en cuanto a la diversidad cultural, en las narraciones de los propios adolescentes, no aparece mencionado, el elemento de la presencia de chicos y chicas autóctonos, sino que más bien, lo que se resalta es la procedencia de los compañeros que forman parte de las familias inmigradas en Barcelona. Esto nos habla del componente de la *segregación escolar que existe, especialmente, en centros educativos del Distrito de Ciutat Vella a los que acuden los entrevistados* y que también, se ha señalado en el estudio exploratorio por los diversos agentes sociales entrevistados.

- *“¿Cómo era la escuela a la que ibas?*
- *Aquí los profesores son muy positivos, te digo que el 98% éramos inmigrantes en la escuela y los profesores eran catalanes la mayoría” (Pablo, 16 años).*

c) El tercer elemento que actúa como un apoyo en la trayectoria escolar de veintisiete casos de los adolescentes entrevistados es, la motivación y apoyo que reciben por parte de sus familias en el contexto de inmigración, concretamente, de los padres y madres, para que alcancen la meta de la finalización del proceso de escolarización. Esta motivación es clave, puesto que, por un lado, para las familias se trata de mantener presente el valor de la educación como proyecto interno familiar y también como uno de los objetivos que estuvo en la base de los inicio al proyecto migratorio que realizaron con sus hijos e hijas con la reagrupación. Por otro lado, esta “insistencia” y motivación familiar en la trayectoria educativa de los hijos en el contexto de inmigración, actúa como factor protector en los chicos, puesto que les centra en la realización de la tarea educativa tanto como proyecto de vida propio como familiar y social y por ende, como elemento clave en sus procesos de integración en el nuevo país al que han emigrado.

- *“¿Cómo es tu familia con tus estudios?*
- *Ellos me apoyan. Bueno mi mamá siempre me dice que estudie, que haga los deberes y dice que si puedo estudiar aquí, pues que es mucho mejor, porque el título me vale más que si lo hago allá, un ejemplo, si estudio aquí, allí puedo ir a trabajar sin tener que homologar título o sin tener miedo de que no me lo reconozcan o en otro país, pero si lo hago aquí tengo más ventajas que en otros países” (Patricia, 16 años. Llegó con nueve años).*

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

- *“¿Cómo es tu familia con los estudios?”*
- *Me dan apoyo. Mi papá siempre está arriba de mí.*
- *¿Qué te dice?*
- *Que estudie, que aproveche las oportunidades, porque aquí uno tiene muchas oportunidades si estudias. Mi madre también me pregunta por los deberes y mi papá también (Noemí, 16 años. Llegó con once años).*

En otro orden, esta motivación de las familias para que los hijos alcancen algún nivel educativo, cuestión que puede verse como deseo común en cualquier familia, adquiere en los hijos de las familias inmigradas dominicanas un compromiso agregado y es la “presión” que reciben los chicos de dar, en parte, cumplimiento al objetivo económico que dio origen al proyecto migratorio familiar relacionado con la aspiración de los padres y madres de “otorgarles a sus hijos mejores oportunidades educativas” que posibiliten en el futuro la consecución de una mejoría en la calidad de vida de los propios hijos como de la familia”, tal y como ya se ha señalado anteriormente. En este sentido, la desmotivación de los hijos de estas familias dominicanas para finalizar la escolarización obligatoria y continuar estudios postobligatorios que ha sido percibida por los padres y madres en el estudio exploratorio (capítulo 6), puede actuar a lo interno de estas familias como un elemento de “fracaso” de la redefinición del proyecto migratorio familiar con la llegada de los hijos y de su integración en la sociedad mayoritaria.

“Mi mamá me dice que estudie, que es bueno estudiar. Ella fue a la escuela, pero ella dice que en la casa de mi abuela no había dinero y tuvo que dejar la escuela para irse a trabajar, ella trabajaba y así no pudo estudiar. Ella me dice que estudie para que tenga una vida mejor, que soy yo que la voy a sacar de pobre” (Gilberto, 15 años. Llegó con ocho años).

“A mí me dice que estudie para que pueda tener la vida que ella nunca pudo tener” (Samuel, 14 años. Llegó con seis años).

7.4.1.2 Elementos que actúan como barreras en la Integración Escolar

Tanto el grupo de chicos y chicas que han sido escolarizados en la sociedad receptora como aquellos en los que los primeros dos o tres años de su escolarización transcurrió en el país de origen, coinciden en señalar que sus

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

principales dificultades para sentirse bien en su trayectoria escolar son básicamente cinco: 1. *falta de adaptación al horario escolar*, 2. *aprendizaje y uso de la lengua catalana en el contexto escolar*, 3. *responder a las altas exigencias del sistema educativo de la sociedad receptora*, 4. *percepción de discriminación por parte del profesorado*, y 5. *la dificultad de sus familias para darles seguimiento en el proceso de su escolarización*. A continuación se exponen cada una de estas problemáticas con los testimonios de los entrevistados.

d) Dificultad de adaptación al horario escolar existente en el Sistema Educativo de la sociedad de acogida. Especialmente, en los que llegaron en la niñez avanzada este elemento les afecta aún más, puesto que ya pueden hacer diferencias en este sentido entre la carga horaria de la escuela en República Dominicana (media jornada) y en Barcelona.

“Para mí no ha sido difícil acostumbrarme al horario. Uno allá va a cuatro horas de clases y aquí tú vienes casi todo el día” (Isabel, 16 años. Llegó con siete años).

Así, por ejemplo, en el caso de Lucía, a la dificultad de la adaptación al horario escolar ha estado acompañada de otro factor y es el de un escaso acompañamiento familiar que sirva de motivación en sus estudios escolares. En este caso, la chica ha repetido grado, aunque afirmando que, no obstante estas dificultades, se sentía motivada para continuar en la Escuela.

- *“Aquí se estudia hasta las 17:30, el tiempo es horroroso. Allá yo estudiaba hasta las 12 del mediodía. Allá yo iba muy bien con la escuela, hacía mis tareas y todo eso. Aquí me relajé un poco.*
- *¿Por qué aquí te has relajado?*
- *Porque allá, mi mamá me tenía muy controlada, me decía “haz los deberes” y yo los hacía. Aquí no. Después que yo salgo a las 17:30, yo pienso “oh no, qué palo, volver a estudiar. Más por temas de tiempo. Aquí también mi abuela me decía “estudia”, pero no era tan insistente como mi mamá” (Lucía, 15 años. Llegó con diez años).*

e) Aprendizaje y uso del catalán en el ámbito escolar. Este elemento ha sido expresado como dificultad por parte de doce casos de los chicos y chicas en su integración escolar. Dentro de estos casos, se encuentra algún caso que se

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

corresponde con uno de los chicos que ha realizado su escolarización completa en el país de acogida.

“A mí se me ha hecho difícil el Catalán. Ahora ya manejo un poco. Escribo los deberes en Catalán, pero no muy bien. Casi siempre me comunico en Castellano, pero dependiendo del profesor a veces tengo que hablar en Catalán” (Noemí, 16 años. Llegó con once años).

“Mi dificultad, actualmente, en la escuela es el Catalán” (Alicia, 15 años. Llegó con cinco años).

f) Responder a las exigencias académicas de la Escuela en Barcelona que son más altas que en el país de origen. Esta dificultad aparece reflejada en veintidós de los veintiséis casos de los chicos que llegaron en edades de la niñez avanzada.

“Bueno, me choca mucho que allá yo era súper excelente, en todo era excelente y cuando llegué aquí bajé un poco el nivel porque claro, me lo encontraba más difícil (se refiere a los estudios), pero luego fui cogiendo el piso, no era tan excelente como allí, pero no era tan malita” (Carmen, 16 años. Llegó con diez años).

g) Percepción de discriminación por parte del profesorado. Si bien, en su mayoría, se encuentra el apoyo y la motivación del profesorado como elemento positivo en la integración escolar de los chicos, en algunos casos (cinco en total) se menciona esta situación como factor que incide en la motivación de los chicos y en el hecho de sentirse verdaderamente aceptados en la Escuela a la que asisten.

- *“¿Te sientes motivado por tus profesores?”*
- *A mí no me motivan. Un ejemplo, yo no entiendo nada y veo que hay profesores que le dan más preferencias a uno que a otro. Yo el año pasado me sentaba al lado de un español y cuando él decía que le explicaran algo, a él se lo explicaban como tres veces. Yo le decía al profesor, me lo puedes explicar a mí, y me decía: no y me han dicho “ah, si no sabes, vete a casa”. Esto me hace sentir como si yo no soy gente o qué, no me ves aquí” (Gilberto, 15 años. Llegó con 8 años).*

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

h) Dificultad en el acompañamiento por parte de las familias en el proceso educativo de los hijos. Si bien los chicos han coincidido en señalar que reciben verbalmente una motivación de sus familias para que alcancen un buen rendimiento en su trayectoria escolar. Sin embargo, en cuanto a las prácticas de lo que sería el acompañamiento de los hijos en su proceso escolar, la tendencia es, al menos en *diecisiete casos*, que las familias se encuentran con serias limitaciones para poder por ejemplo, ayudar a los hijos en los deberes escolares y mantener un contacto frecuente con la comunidad escolar a través de visitas y la asistencia a las actividades que el centro escolar organice para las familias.

Esta dificultad de las familias, tiene en la mayoría de los casos, causas como el hecho de que las mayorías son familias monoparentales unido a las largas jornadas laborales de los padres y madres que dificulta el tiempo disponible para establecer un frecuente contacto con la Escuela y dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos, tal y como ya hemos visto en la caracterización del grupo familiar de los chicos y chicas. Además, a ello se une, el hecho del bajo nivel educativo con el que cuentan la mayoría de las madres y padres, lo cual, como ya hemos indicado, no permite que éstos puedan acompañarles en la realización de sus deberes académicos. Ante esta última dificultad, los propios chicos entrevistados sostuvieron que, utilizan apoyos externos de la sociedad de acogida para superar sus dificultades académicas como son los proyectos de actividades extraescolares que realiza la Fundación (A) presente en el Barrio.

- *“¿Te ayuda tu mamá con los deberes o te dice algo?*
- *Ella me pregunta si he hecho los deberes y ya está. Yo aprovecho si tengo un rato libre en el colegio y ahí hago deberes y sino cuando llego me voy a la Fundación (A)” (Gilberto, 15 años. Llegó con ocho años).*

“Sí, yo llego de la escuela y mi mamá está todavía trabajando. Ella trabaja doce horas, así que ella no me puede ayudar mucho con los deberes” (Samuel, 14 años. Llegó con seis años).

- *“¿Visitan sus madres/padres la Escuela?*
- *No, la mía no viene porque no tiene tiempo. Aunque ella a veces, después de trabajar ha venido para hablar con la profesora y a mí me ha puesto una nota en la agenda de que ella quiere hablar con la profesora y así. Es que aquí hacen las reuniones muy tarde a las siete de la noche y ahí mi*

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

mamá no tiene tiempo. Ella está trabajando” (José, 14 años. Llegó con cuatro años).

De las dificultades señaladas por los propios adolescentes entrevistados como barreras en su integración escolar, en tres de ellas coinciden con las percepciones de las madres y profesores que participaron del estudio exploratorio de esta investigación. Estas dificultades percibidas como comunes por estos sujetos son: *el bajo nivel académico con el que llegan los chicos y el esfuerzo que tienen que hacer para responder a las exigencias académicas del sistema educativo del país receptor; el aprendizaje y uso del Catalán en el contexto escolar y la dificultad de establecer contacto con las familias dominicanas por parte de la Escuela (profesores y dirección).*

La cuestión es que, *las dificultades señaladas por los sujetos entrevistados en el ámbito escolar, se podrían tener como dificultades iniciales de la adaptación, sin embargo, descubrimos que estas “dificultades que deberían ser de los inicios de la adaptación”, como puede ser la “adaptación al nuevo horario escolar o el dominio de la lengua y su uso”, aún después de haber transcurrido un período relativamente largo (más de cuatro años en el proceso escolar) estén siendo consideradas por una mayoría de los entrevistados, como barreras que inciden en su “rendimiento” motivación para sentirse más a gusto con su trayectoria escolar.* Además, esto se combina con que, en algún caso, *el “duelo” de la separaciones familiares experimentada por el chico/a con la emigración como ya se analizó en la dimensión Psicosocial de la Integración, no haya todavía sido, después pasar un tiempo largo, del todo superado; lo cual citan como parte de su desmotivación en el rendimiento escolar, puesto que les sumerge en un estado de estrés emocional.* Estos elementos que hemos señalado, ocurren de manea especial, en el caso de los adolescentes que han sido reagrupados a partir de los siete años de edad.

- *“Después de cinco años aquí, ¿Cómo te va en la Escuela?*
- *Aún me estoy adaptando. En los estudios me va más o menos.*
- *¿Cómo así, más o menos?*
- *No he repetido ningún curso, pero no tengo buen rendimiento.*
- *¿Por qué no tienes buen rendimiento?*
- *Porque, yo sé que podría dar un ocho pero saco un cinco. Estoy desmotivada.*
- *¿Por qué te sientes desmotivada?*

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

- *Yo no me gusta mucho estudiar. Yo estudio por mis padres. Además, yo allá, iba a la escuela de ocho a doce de la mañana. También teníamos media hora de patio y ahora me hace falta el patio de allá. También allá, yo tenía a mi abuela, mis dos hermanos de padre que quedan allá y a mi papá. Aquí me hacen falta, me siento sola” (Mirna, 15 años. Llegó con diez años).*

Pero, también, entre los chicos que han sido reagrupados en las edades tempranas de la niñez (entre cuatro y seis años de edad), se puede observar como algunos de ellos sostienen que parte de su desmotivación personal por los estudios. Esto se debe a que no se sienten acostumbrados al horario escolar y a que encuentran muy difícil responder a las exigencias académicas del país de acogida, elementos a los que deberían estar más adaptados, puesto que han realizado toda su trayectoria educativa en el sistema escolar catalán.

“Yo después de estar aquí, regresé allá a estudiar un año. Esto fue cuando estuve en sexto grado y estudié el sexto allí. Bueno, y es que aquí te ponen más deberes que allá en Santo Domingo. También las horas, aquí son muchas horas en la escuela. Eso no me gusta” (José, 14 años. Llegó con 4 años).

En el caso de los adolescentes que ya no se encuentran dentro del sistema escolar

En los tres casos que, al momento de la entrevista habían abandonado la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se pueden observar que en casos concretos, las dificultades que acabamos de analizar en el proceso de integración de los hijos de familias dominicanas, se materializan. Es decir, en estos casos de abandono escolar, los adolescentes justificaban que, además de su desmotivación personal por los estudios y el deseo de incorporarse al mercado laboral, otra de las causas de su abandono escolar ha sido la razón de que no terminaron de adaptarse ni al horario escolar ni a las exigencias académicas del nuevo sistema educativo de la sociedad receptora, así como el hecho de que las cargas laborales de las madres no les permitían estar “pendiente” de lo que ocurría con los chicos en cuanto a su situación escolar y por tanto, ayudarles en sus tareas académicas y otras actividades relacionadas con este ámbito.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

- *“Yo dejé la ESO en 3ero. Tenía 15 años cuando la dejé.*
- *¿Por qué la dejaste?*
- *Porque ya no rendía más.*
- *Y ¿Por qué no rendías más?*
- *No prestaba atención a la clase. No me motivaban las clases, eran muchas horas. Estaba en la clase pero no estaba, mi cabeza estaba en otro sitio. La verdad, yo a veces pensaba en trabajar, en que si se me ofrecían un trabajito como camarero o así, yo lo cogería y dejaría de estudiar” (Ismael, 16 años. Llegó con diez años).*

- *“¿Qué pasó con la escuela?*
- *Yo empecé aquí con la ESO, pero después la dejé.*
- *¿Por qué dejaste la Escuela?*
- *Es que desde el inicio yo no aprobaba ninguna materia y entonces en segundo de la ESO la dejé. A mí no me gustaba en verdad.*
- *¿Por qué no te gustaba?*
- *Porque eran muchas horas, yo me iba de 8:30 a 17:30 y eso no me gustaba. Además, yo me puse vago, no me gustaba hacer los deberes y aquí exigen mucho, la verdad.*
- *Y tú mamá, ¿te ayudaba con los deberes?*
- *No, porque ella llegaba de noche a la casa.*
- *¿A qué hora llegaba ella?*
- *Antes llegaba a las 8 de la tarde y a esa hora yo estaba andando en la calle y así” (Manuel, 16 años. Llegó con 10 años).*

Sin embargo, a pesar de estas situaciones de “fracaso” en la trayectoria escolar de los hijos de familias de origen dominicano, existe un grupo de chicos/as que han encontrado apoyos externos y han puesto de su parte (fortaleza interna) para superar las primeras dificultades y las que posteriormente han venido durante su proceso de integración escolar. Generalmente, se trata de adolescentes que bien han asumido por costumbre las nuevas normas y exigencias del sistema educativo y/o bien han recibido apoyo y motivación constante de sus familias, especialmente, de las madres y han buscado por ellos mismos apoyo externos de otros agentes de la sociedad de acogida (educadores sociales, profesores) para superar las barreras con las que se han encontrado en la trayectoria académica y experimentar que su proceso de integración en este sentido, está siendo positivo,

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

esta al menos la tendencia que encontramos en seis casos de los dieciocho que han manifestado sentirse satisfechos con la escuela a la que asisten.

- *“¿Cómo está siendo tu experiencia escolar en la escuela?*
- *Para mí ha sido un cambio. En la ESO es de 8:30 de la mañana hasta las 17h.*
- *Cuándo llegaste, ¿A qué curso entraste?*
- *Yo entré a 1ero. De ESO, pero repetí un año porque llegué en febrero y ya estaba a mitad del año, entre a la escuela y no pude avanzar.*
- *La escuela aquí, ¿se te ha hecho difícil o fácil?*
- *A mí se me ha hecho difícil el catalán. Al inicio no entendía nada, pero ya entiendo todo. Ahora me gusta la escuela y los profesores son bien, porque ayudan mucho a los alumnos.*
- *¿En qué sentido los ayudan?*
- *Por ejemplo, yo si veo que voy a suspender la materia, voy donde ellos y ellos me ayudan en algo, me orientan, me dicen qué tengo que hacer. Te motivan para que aprendas.*
- *Actualmente, ¿tienes dificultades o facilidades con los estudios?*
- *Actualmente no tengo dificultades, me he aplicado.*
- *¿Qué has hecho para no tener dificultades?*
- *Yo, principalmente, atender a la clase y si no entiendo algo, pues le pregunto a la profesora y ellos me ayudan y hasta que no me quede claro, pues ellos no me quitan el tema. Además mis padres me dan apoyo. Mi papá siempre está arriba de mí.*
- *¿Qué te dice él?*
- *Que estudie, que aproveche las oportunidades, porque aquí uno tiene muchas oportunidades si estudia. Mi madre también, ella me pregunta por los deberes y mi papá también. Además, ella viene de vez en cuando por la escuela y a las reuniones para saber de mí” (Noemí, 16 años. Llegó con 11 años).*

En los demás casos, la forma de hacer frente a las dificultades encontradas en la vida escolar ha sido la de “asumir pasivamente” el nuevo contexto educativo, es decir, sostienen que ya se han acostumbrado porque así son las estructuras del país de acogida, sin embargo, en este grupo (doce en total), continúan arrastrando consigo las primeras dificultades como causa de su desmotivación por los estudios,

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

por lo que se puede decir que la adaptación al funcionamiento escolar ha sido asumida con resignación y superficialmente.

- *“Para mí ha sido difícil acostumbrarme al horario. Una, allá va cuatro horas de clases y aquí tú vienes casi todo el día.*
- *Y, ¿cómo han superado estas dificultades?*
- *Yo la superé metiéndome en la cabeza que tenía que aceptar esto. Pero luego, yo repetí este año el curso.*
- *¿Por qué has repetido?*
- *Me faltó estudiar más. Estaba desmotivada. Me ha faltado esfuerzo personal” (Isabel 16 años. Llegó con 7 años).*

7.4.2 Las perspectivas de continuidad de estudios más allá de la Enseñanza Obligatoria

Los adolescentes de origen dominicano en cuanto a su continuidad de estudios más allá de la Enseñanza Obligatoria se posicionan desde dos perspectivas: una es, contemplan la posibilidad de realizar estudios universitarios a pesar de sus precariedades económicas; y la otra, se trata de finalizar la Escuela obligatoria y obtener alguna formación técnico-profesional que les introduzca rápidamente en el mercado laboral. Esto último, motivado por la idea de llegar a ser independientes económicamente del padre o la madre y así satisfacer sus propias “necesidades” que tienen como jóvenes, pero también con la visión, en algunos casos, de aportar a la economía familiar.

Así pues, en los adolescentes que aún asisten a la escuela, están:

a) Los que aspiran a la realización de estudios universitarios aunque enfrentando las carencias económicas (once casos). Estos chicos han llegado a esta idea motivados por su superación personal y por las expectativas de las familias respecto a lo que ellos pueden lograr en beneficio de la mejoría de la calidad de vida del núcleo familiar. De nuevo, aparece el motivo económico de la migración familiar como un elemento que, a través de la superación profesional de los hijos, se puede llegar a materializar. Sin embargo, según los propios chicos y chicas, estas aspiraciones de llegar hasta la universidad la ven difícil de alcanzar por la situación de precariedad económica de las familias (siete casos). Ante la problemática

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

económica la perspectiva de la familias es la de preparar el retorno de los hijos hacia República Dominicana para que cursen sus estudios superiores allí y luego regresen a España para el ejercicio de sus profesiones. En caso, de cumplirse estas expectativas, el futuro de la Integración en este sentido se encuentra en juego, ya que, ante las estructuras de la sociedad de acogida, estos jóvenes se convertirían de nuevo en inmigrantes y deberían volver a reconstruir su proceso de asentamiento y adaptación.

- *“Después de la ESO, ¿qué piensas hacer?”*
- *Yo quiero terminar el bachillerato aquí y luego irme para Santo Domingo a estudiar en la universidad.*
- *¿Por qué no estudias aquí?*
- *Allá es más rápido estudiar, cuestan menos los estudios dice mi mamá y aquí es más caro estudiar” (Martín, 16 años. Llegó con diez años).*

- *“A mí me gustaría ser Médico. Yo cuando acabe la ESO, me voy a ir allá a Santo Domingo , allá hago el Bachillerato y la universidad y entonces me vengo aquí y hago un examen y así me consta como que los he hecho aquí.*
- *¿Por qué harías los estudios en Rep. Dominicana?*
- *“Porque allá es más barato, aquí sale demasiado caro. Entonces mi mamá me dice que estudie para que tenga una vida mejor, que soy yo que la voy a sacar de pobre” (Gilberto, 15 años).*

En otros dos casos, la motivación por la superación personal y el apoyo familiar en cuanto a lo económico, aunque supone un esfuerzo para las familias, sí que ambos factores les ayudarían a lograr sus aspiraciones de llegar hasta la universidad en el país de acogida.

- *“¿Qué quieres hacer cuando termines la Escuela?”*
- *Quiero ir a la universidad, pero todavía no tengo una carrera en concreto. Estoy poniendo de mi parte, estudiando.*
- *¿Te puede apoyar tu familia en esto?*
- *Mi familia me apoya. Mi mamá me dice que estudie para que yo sea alguien en la vida, pero no para que yo tenga que mantenerla, claro*

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

tengo que mantenerla porque ella es mi madre. Ella me dice que vea por mí siempre.

- *¿Crees puedes alcanzar estos estudios que te propones?*
- *Sí me lo propongo sí. También en lo económico creo que puedo tener ayuda de mi familia” (Noemí, 16 años. Llegó con 11 años).*

b) Realización de Formación Técnico-Profesional Grado Medio o bien, cursos de ocupación profesional con la visión de la prisa por entrar a la vida laboral y no depender de la economía familiar. Esta situación la encontramos tanto en las chicas como en los chicos. En algunos casos, incluso, las expectativas de las familias son también las de que el hijo se preocupe al menos de obtener la Educación Obligatoria como uno de los requisitos que se tienen para poder tener acceso a puestos de trabajo.

- *“Entonces, a la Universidad no piensas ir.*
- *No, todavía no lo veo. Yo primero haré el Ciclo Formativo y si yo veo que puedo ir a la universidad pues luego podría ir. Pero, yo ya pronto quiero entrar al mundo del trabajo para no depender tanto de mi madre. Así que ahora en verano me busco trabajitos y eso” (Elena, 16 años. Llegó con cuatro años).*
- *“(…) es que la universidad no me gusta mucho, eh, no sé cómo explicarte, sino que quiero hacer el curso ya para “hacer algo”. La verdad es que estudiar está muy bien, pero no sé, ya quiero hacer algo, porque ya a la edad que tengo, ya quiero hacer algo.*
- *Y algo ¿a qué te refieres?*
- *A hacer algún trabajo, algo así. Yo quiero trabajar, pues no sé, tu sabes que, a uno le gusta estar usando cosas, modas y eso, y ya uno quiere trabajar para uno.*
- *Y tus padres, ¿Qué te dicen de esto?*
- *Mis padres de la universidad no me hablan, ve. Me dicen que aquí con la ESO va muy bien, porque te la piden en mucho trabajo, en muchos trabajos buenos, te piden la ESO y eso está muy bien también” (Julio, 16 años. Llegó con 11 años).*

En otros casos, la continuidad de estudios hasta la obtención de algún Grado Medio está también impulsada por la perspectiva de los chicos de contribuir

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

con el sustento de sus familias. Especialmente, en aquellos casos en que es sólo la madre la que lleva la responsabilidad económica de la familia.

“A nivel de estudios, si me va bien como yo espero con el grado medio superior que estoy haciendo me gustaría seguir estudiando una carrera de enfermería. Ahora estoy trabajando de ayudante en hostelería, pero esto es para ayudar a la mama como dicen aquí, esto también es una mentalidad que uno cogió de aquí, sabes la de trabajar para ayudar en casa, pero luego me gustaría trabajar en lo que haga de estudios” (Pablo, 16 años. Llegó con 9 años).

Respecto a los adolescentes, que al momento de las entrevistas, habían salido del sistema escolar obligatorio, la situación en este sentido es que, en los tres casos que abandonaron la escuela por motivos que ya hemos indicado anteriormente, dos de ellos, han retomado cursos de nivelación en la Escuela de Educación de Adultos del barrio para poder incorporarse en el mercado laboral, puesto que han comprendido que sin un Graduado de la ESO, esto no les ayudaría a encontrar algún trabajo con cierta cualificación.

“Yo empecé aquí con la ESO, pero después la dejé. Y ahora que tengo 16 años y he vuelto a hacer la ESO, pero yo ya no voy al cole, ve, yo voy a una escuela que tienen aquí en el Palau Alós que es para personas adultas. Cuando termine estos cursos de nivelación como le llaman, voy a terminarlo y haré un curso medio de mecánica. Me veo trabajando de mecánico” (Manuel, 16 años. Llegó con 10 años).

En cuatro casos (tres chicos y una chica), están concretizando las expectativas de los chicos que aún asisten a la escuela, puesto que se encuentran combinando estudios y trabajo. Están realizando estudios de Grado Medio y a la vez, implicados en actividades laborales que se los permiten (ayudantes de camareros, hostelería, peluquería). De cara al futuro, tienen perspectivas de continuar cualificándose para contar con mayores posibilidades de incorporación al mercado laboral y más aún, en los tiempos de crisis económica que ellos mismos han señalado.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

“Bueno, pues yo cuando acabe el grado que estoy haciendo, quizás me ponga y haga uno de informática, porque es que así tengo más oportunidades de trabajo, ahora con la crisis, es mejor así” (Manuela, 16 años. Llegó con 12 años).

- *“Tus perspectivas, ¿Cuáles son?”*
- *Seguir estudiando para poder trabajar. Yo quiero hacer uno de los cursos que dan ahí en el Palau Alós, por ejemplo, informática” (Charlie, 16 años. Llegó con 9 años).*

A modo de conclusión

La experiencia de los adolescentes de origen dominicano en su trayectoria escolar no es muy diferente entre los que llegaron en los inicios de la niñez a partir de los cuatro años de edad y los que llegaron en la niñez avanzada o inicios de la adolescencia, por ello, sus vivencias en este sentido, nos permite llegar a la conclusión de que, la escuela como estructura de la sociedad de acogida, favorece su integración en lo que concierne a la valoración positiva que éstos poseen respecto al acompañamiento y motivación que reciben del profesorado. Elemento éste, que a excepción de los cinco casos en que manifestaron percibir discriminación por parte de sus profesores, les está ayudando a mantenerse incorporados y sentirse integrados en el ámbito escolar. En este orden, el otro aspecto que les ayuda a sentirse a gusto en su ambiente escolar es el de valorar positivamente la diversidad cultural de la que proceden sus compañeros de clase.

Pero, esto último, se convierte en una espada de doble filo para la integración, puesto que si por un lado, contribuye a una mejor convivencia entre los alumnos, por el otro, lo que estos hijos de dominicanos más valoran es que en sus centros educativos cuentan con una red de apoyo de sus pares dominicanos y latinoamericanos que les hace sentirse “cómodos” como si estuviesen en el país de origen. Si bien para ellos esto es positivo, para la Integración Social no lo es, puesto que limita la interacción con pares autóctonos y sus familias (catalanes y españoles) y por tanto, esto no contribuye con el conocimiento de la cultura mayoritaria más allá de los muros de la escuela.

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

Lo que, esta situación, pone en evidencia es el hecho de que, nuestros sujetos de estudio asisten a *Escuelas marcadas por la realidad de la Segregación Escolar* presente como problema en la sociedad receptora. Por tanto, desde la escuela como una de las estructuras de esta sociedad, las políticas de integración en este sentido no están contribuyendo con una mejor integración del alumnado procedente de las minorías inmigradas. Los mismos chicos ponen en evidencia esta realidad cuando han señalado que asisten a escuelas en las que el 99% del alumnado es de origen inmigrado, según sus percepciones.

En otro orden, la trayectoria escolar de los chicos y chicas, *se está encontrando con barreras* para mantener su motivación por los estudios. Pero, a la vez, unas perspectivas de continuidad más allá de la enseñanza obligatoria que les posibilite una mejor integración en los estratos medios de la sociedad de acogida.

Para llegar a esta desmotivación y descontento en su trayectoria escolar, estos adolescentes aún no han superado las pérdidas relacionales y socio-culturales en las que han incurrido con la emigración, es decir, todavía, en muchos casos, no se supera del todo el “duelo migratorio”. A ello se une, la problemática de que no terminan de adaptarse bien al funcionamiento del sistema escolar en cuanto a horario, exigencias académicas, etc. Lo que provoca problemáticas de adaptación, acompañado también, por la dificultad de las familias para realizar un acompañamiento más sistemático a la educación de sus hijos a causa de las situaciones laborales que poseen las madres o padres de estos hogares, en los que la mayoría tienen estructuras monoparentales.

Sobre las perspectivas de continuidad más allá de la enseñanza obligatoria, las expectativas de los chicos, en su mayoría, es la de *continuar preparándose en un grado medio técnico profesional que les prepare para participar rápidamente en el mercado laboral* y lograr su independencia económica de la familia, a la vez que, ayudar con las cargas económicas familiares. Llegar a la universidad, aunque sí lo contemplan en once casos, se les dificulta por la precaria situación económica en que viven. De concretizarse estas expectativas, estamos ante un grupo que, no es que en este sentido, no se integre en el pleno de la sociedad de acogida, sino que su integración educativa y laboral se está dando o se dará dentro de una estratificación social baja que, en la mayoría de los casos, superará en muy poco el nivel de capital social y humano con el que han llegado los padres.

Capítulo 7

Características y trayectoria migratoria de las familias. Las dimensiones psicosocial y estructural (vivencia escolar) de la integración en los adolescentes de origen dominicano.

Es decir, no se percibe, que el futuro sea formar parte de una clase media profesional con profesiones que permitan un mayor ascenso social, tal y como estuvo en el sueño de las familias cuando realizaron la reagrupación de sus hijos con la idea de “ofrecerles mejores oportunidades educativas que repercutiesen en el futuro en una mejora de las condiciones socioeconómicas de las familias y en el alcance de una superación personal de los hijos en este ámbito”. De aquí, que en el estudio exploratorio, se pueda explicar el por qué para las madres entrevistadas la integración de los hijos en cuanto a lo educativo se halla concebido como un “fracaso”, aunque no es que esté fracasando sino que esta dimensión de la Integración estructural, está ocurriendo, pero no dentro de los parámetros del ideal que se promueve sobre lo que sería una “exitosa” integración en las estructuras de la sociedad de acogida.

Capítulo 8. Dimensión Social de la Integración en los adolescentes de origen dominicano

Introducción

En la dimensión social de la integración, nos proponemos comprender y describir la cotidianidad de estos chicos y chicas de origen dominicano fuera del contexto escolar, tratándose de profundizar en la dinámica de sus vidas dentro del contexto del Barrio objeto de estudio y más allá de este, es decir, la familiarización con la ciudad (Barcelona) y su conocimiento. También, conociendo sus mundos relacionales sobre las amistades que construyen, así como otros aspectos, tales como: sus actitudes para una convivencia intercultural, su participación en el espacio público del entorno al que pertenecen, los espacios de ocio que frecuentan y los elementos que les posibilitan o dificultan una mejor integración social.

8.1 La vida en el barrio: Dinámicas de socialización de los adolescentes de origen dominicano en el medio social próximo de integración

Analizando la vida en el barrio de los adolescentes entrevistados, en veinte y seis de los treinta casos, la situación que se presenta es que, las dinámicas de socialización de estos hijos de familias inmigradas dominicanas ocurren a lo interno del propio grupo de referencia cultural. Es decir, se trata de la existencia de un encapsulamiento donde tanto las interacciones sociales como las culturales tienen lugar solamente con los propios pares, familiares y amigos que pertenecen a la cultura de origen, en nuestro caso, la dominicana. Esto último, es lo que ha dado como resultado que, el principal motivo por el que los chicos y chicas señalan que les gusta su barrio es porque están “entre dominicanos”, sintiendo y experimentando la vida como si estuviesen socializándose en la sociedad de origen de sus padres y la suya propia. Se trata, sin temor a dudas, de lo que podríamos llamar “*una Isla Dominicana en pleno centro de Barcelona*”, situación que ya hemos encontrado en el estudio exploratorio y que ahora nos confirman los propios sujetos objeto de estudio.

- *“¿Te gusta este barrio?”*
- *Me gusta mucho el barrio, me gusta más aquí.*
- *¿Por qué?*
- *No sé, porque en este barrio lo que más hay es dominicanos y te sientes más como si estuvieras en tu país, en cambio, si vas a otro barrio, entonces te encuentras por ejemplo, con más chinos y así” (Patricia, 16 años. Llegó con 9 años).*

- *“¿Te gusta este Barrio?”*
- *Sí.*
- *¿Por qué?*
- *Me gusta la gente, porque hay dominicanos y tienes el mismo estilo como si estuvieras allí y tengo familiares cerca, casi toda la familia está ahí cerca” (José, 14 años. Llegó con 4 años).*

La realidad de “Isla” que encontramos en el entorno de socialización más inmediato para los chicos/as entrevistados, también la pone en evidencia, el hecho de que tanto para los adolescentes que llegaron en los inicios de su niñez como para los que han llegado en la niñez avanzada (a partir de los siete u ocho años de edad), el nombre oficial del barrio les he desconocido. Le conocen por el nombre que desde los inicios de la inmigración dominicana a Barcelona. Le asignaron los primeros dominicanos en establecerse en este sector del Distrito de Ciutat Vella. Según veinte y nueve casos, *el nombre que le asignan al Barrio es el de los “Borbollones”*, al cual ya hemos hecho alusión en el estudio exploratorio. De igual manera, la *Plaza Mayor del Barrio* cuyo nombre oficial es el de “Forat de la Vergonya”. Es conocida por los propios hijos de dominicanos y también por los demás vecinos del Barrio como la “Plaza Negra” como pudimos contactar en las visitas al Barrio.

De este hecho, lo más significativo es que, los propios chicos/as entrevistadas defienden que estos nombres populares que se les han asignado al barrio como producto de la inmigración dominicana son los “verdaderos” nombres de estos lugares en los que se están socializando e incluso se les dificulta ubicar la situación geográfica del Barrio de “Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera” que es como oficialmente se llama su Barrio dentro de la geografía de Barcelona.

- *“¿En qué Barrio vives?*
- *Yo vivo aquí en los “Borbo”.*
- *Y sabes cómo se llama este barrio oficialmente, así para los catalanes? Bueno, no. Le dicen los “Borbollones”. No me acuerdo como se llama el barrio, será el Barrio Gotic o así. Yo lo conozco por los “Borbo” y la “Plaza Negra”.*
- *¿Sabes por qué le dicen estos nombres?*
- *No, no lo sé. Pero por ahí vivimos muchos dominicanos. Los cuatro años que llevo viviendo aquí siempre he vivido allí” (Lucía, 15 años. Llegó con 10 años).*

- *“Hablando del Barrio, ¿En qué Barrio viven?*
- *I. Yo vivo aquí en el barrio que le dicen los “Borbollones”.*
- *M. Yo también.*
- *¿Sabes cómo se llama el Barrio oficialmente?*
- *I. Yo no sé. Creo que es la “Ribera del Borne” que le dicen, pero no estoy segura.*
- *M. Yo no sé cómo se llama en realidad. Yo lo conozco por los Borbollones” (Diálogo con Isabel y María ambas con 16 años y del grupo que aún asiste a la Escuela. Isabel llegó con 7 años a Barcelona y María con 9 años).*

La interacción con los vecinos del barrio: escasa relación con los autóctonos

- *“Y los vecinos, ¿qué te parece la relación con los vecinos?*
- *Me parecen bien.*
- *¿Hay vecinos de varios países o son más españoles o de qué procedencias?*
- *Hay más marroquíes y dominicanos. Españoles no hay tanto y si los hay no vienen tanto por aquí por la plaza, se van a otro sitio” (Patricia, 16 años).*

El otro elemento que nos habla de la dinámica de segregación espacial y sociocultural en la que se están socializando los hijos de dominicanos en este Barrio de Barcelona, es la realidad de la poca interacción que se da entre los vecinos y especialmente, con los vecinos de origen autóctono (españoles y catalanes). Según 21 casos, las interrelaciones entre los diferentes grupos culturales que viven en el Barrio y que toman como “lugar de ocio” la plaza mayor del barrio, no ocurren, de un modo, en el que la interacción sea el elemento común, sino que esta interacción

se da en ocasiones, lo que más frecuentemente sucede es que se mantiene una separación física y relacional entre los diferentes grupos socioculturales, es decir, entre autóctonos (españoles y catalanes), dominicanos, marroquíes y paquistaníes.

- *Y la mayoría de los vecinos ¿de qué países son?*
- *Por aquí, por esta zona la mayoría son dominicanos y marroquíes. Hay españoles y catalanes, pero muy pocos.*
- *¿Se relacionan los españoles con los dominicanos y marroquíes o al revés?*
- *Esto yo no lo he visto mucho por aquí no.*
- *¿Cómo se relacionan los dominicanos con las demás personas del Barrio?*
- *Los dominicanos se relacionan entre ellos mismos, siempre están entre ellos mismos y a veces con los marroquíes. Se relacionan con los mismos dominicanos que andan por aquí (se refiere a la Plaza del Forat de la Vergonya)” (Noé, 16 años).*

- *“Bueno, la gente comparte aun siendo de diferentes países. A pesar de que a veces en la plaza la gente se sienta en grupos según su país de origen. Pero, también hay momentos en que se mezclan, marroquíes, dominicanos. Pero, en general en la Plaza cada quien tiene su banco ahí.*
- *¿Cómo así?*
- *Se sientan dominicanos por un lado, marroquíes por el otro y así. Mayoritariamente, cada grupo tiene su banco” (Isabel 16 años. Llegó con 7 años).*

En muchas ocasiones, estas relaciones entre vecinos se han tornado conflictivas. Especialmente, entre dominicanos y marroquíes, aunque en la actualidad los chicos la definen como “llevadera”, sobre todo, por el trabajo de las asociaciones del barrio.

- *“Ahora está mucho mejor la convivencia por aquí porque antes era muy conflictiva.*
- *¿Cómo era antes?*
- *Antes se robaba mucho, robaban bolsos, carteras, y había más conflictos entre dominicanos, marroquíes, paquistaníes, si tú eras dominicano decía al otro, oye no te metas conmigo y así o los marroquíes y peleaban por tonterías como que si alguien le decía algo a tu hijo y ya tú le decías “no te metas con mi hijo y así empezaba el problema”, ahora la situación es*

más llevadera gracias al trabajo de las asociaciones” (Pablo, 16 años. Llegó con 9 años).

- *“¿Por qué no te gusta el Barrio?*
- *No me gusta porque hay muchas peleas entre marroquíes y dominicanos o españoles y marroquíes” (Sandra, 14 años. Llegó con 4 años).*

La ausencia de una mayor interacción entre los vecinos, denota no sólo la segregación del espacio entre los moradores sino que se está ante un “multiculturalismo” entendido como la presencia de grupos de poblaciones con diferentes orígenes culturales, pero lejos de una interacción intercultural, tal y como también lo reflejaron los Educadores Sociales en el estudio exploratorio:

“Este es un barrio multicultural que no intercultural. En los adolescentes dominicanos el tema es que como muchos de ellos han cursado la primaria aquí, pues ocurre esto, que ellos comparten pupitre con gente de todos los lugares. Tú ves, que a medida que van creciendo, en el parque, allí en la Plaza cada rincón está como seleccionado no. Está el rincón de los argelinos, el rincón de los dominicanos, el rincón de los marroquíes, el de las mujeres y de los que juegan a básquetbol o al fútbol” (Xavi. Educador Social. Institución C).

La participación en el tejido asociativo del barrio de los adolescentes de origen dominicano

En lo referente a la participación de los chicos y chicas entrevistadas en el tejido asociativo del Barrio, se puede constatar que en diecisiete casos, afirman que asisten a las actividades recreativas y de apoyo académico que les ofrecen dos de las instituciones del Barrio, estas son: la Fundación A y la institución C. Ambas instituciones sirven de soporte en la integración social de los adolescentes de origen dominicano, ya que a través del apoyo que reciben en estos espacios pueden relacionarse con otros pares, recibir orientaciones académicas y actividades socioculturales de carácter formativo.

- *J. “La Fundación (A) está bien porque te da oportunidades para hacer actividades y que no te aburras en casa. Además te ayudan con los deberes y eso.*
- *¿Y esto les ayuda en el barrio o no?*

- *J. Sí. Por ejemplo, cuando vas a hacer la tarea ahí, te encuentras con otras gentes, otros chicos y eso.*
- *Y para ti Marta, ¿cómo lo ves?*
- *M. Yo lo mismo, además ahí no tienes que pagar ni nada y te ayudan mucho y con los profesores, es como si fueran unos amigos porque con ellos puedes hablar sobre cosas y esto” (Josefa y Marta, 16 años. Ambas llegaron con 8 años).*

- *“¿Conoces grupos, organizaciones del barrio?*
- *Sí. Yo conozco la Fundación (A), el año pasado hice unos talleres allí y participé en Boxeo y este año lo volveré a hacer.*
- *¿Qué te parece participar allí de estas actividades?*
- *Bien. Ellos trabajan con los jóvenes. Marga y los muchachos nos tratan muy bien. Me siento bien allí. Hemos hecho talleres, el año pasado hicimos un taller de filmar una película” (Lucía, 15 años. Llegó con 10 años).*

Sobre la institución C

“Sí. Yo visito la institución C. Ahí voy para el tema de los deberes, me relaciono con más chicos y ya hice un curso de fotografía y otro de boxeo. También van muchos dominicanos” (Mirna, 15 años. Llegó con 10 años).

Sin embargo, a pesar del apoyo que obtienen de estas dos instituciones, existe, por parte de los chicos/as un poco aprovechamiento de los recursos asociativos y de los programas de apoyo al desarrollo juvenil que ofrece el Distrito de Ciutat Vella, especialmente, en el Barrio objeto de estudio. Muchas veces, este desaprovechamiento está causado por el desconocimiento que poseen sobre lo que pueden ofrecerles estas demás instituciones o programas o bien, por razones económicas, ya que en algunos espacios dedicados al ocio y al deporte, se requiere de pago de cuotas, situación la cual, los chicos no pueden permitirse.

- *“¿Conoces organizaciones que trabajan con los jóvenes u grupos para deporte, culturales, etc.?*
- *Por ejemplo, ¿conoces el Centro Cívico Sant Agustí que está también en este barrio?*
- *No, no lo conozco.*
- *¿Sabes que hay otras organizaciones que ofrecen cursos para chicas como tú que les interesa hacer algo extra?*

- *No.*
- *A ti ¿qué te gusta, te gusta pintar, cantar?*
- *A mí me gusta pintar, cocinar, esto me gusta.*
- *Si pudieras hacer un curso de esto, ¿De qué lo harías?*
- *De pintura.*
- *Mira aquí en este Centro Cívico puedes hacer cursos de idiomas, de Danza, de Baile ¿sabías de esto?*
- *No, yo no sabía.*
- *Estos cursos puedes hacerlo fuera de la escuela” (Noemí, 16 años. Llegó con 11 años).*

Un elemento interesante es que, una vez estos adolescentes se están socializando en la sociedad de acogida, el elemento de la participación en las Iglesias es casi ausente, cuestión que en la sociedad dominicana forma parte de los espacios de socialización y educación de los hijos e hijas. Esta práctica religiosa desaparece en el país de la inmigración, entre las causas puede mencionarse, el poco tiempo del que disponen los cabezas de familias para estas actividades y el tema de la influencia que en este sentido ejercen las prácticas en el nuevo contexto social.

- *“Aquí, ¿vas a la Iglesia?*
- *Yo soy creyente, pero aquí no voy a la iglesia. Yo iba allá a la iglesia con mi abuela. Luego cuando vine aquí ya no lo hago. Es que aquí en este barrio, la gente dominicana ya no va a la iglesia. En algunas familias sí, pero no tanto” (Mirna, 15 años. Llegó con 10).*
- *“Aquí, ¿visitas la Iglesia?*
- *Allá yo iba con mi abuela, aquí con mi madre vemos la misa por la tele” (Manuela, 16 años).*

Solamente en un caso, encontramos que la participación en una organización religiosa. Le está sirviendo a la chica para interactuar con la cultura autóctona y socializarse mejor en este sentido, dando un paso más allá del propio grupo de referencia cultural.

“Yo voy a una Iglesia Evangélica que está por aquí cerca de este Barrio y ahí he conocido gente de diferentes países, ahora mi novio es mitad Brasileño y la otra mitad catalana y lo conocí ahí. Esto me está ayudando mucho a

conocer gente de aquí y a tener amigas catalanes y de otras culturas” (Carmen, 16 años. Llegó con 10 años).

8.2 Las redes sociales que construyen los hijos e hijas de la inmigración dominicana

Las redes sociales que están construyendo los hijos de familias dominicanas entrevistados, se están consolidando a lo interno del propio grupo sociocultural dominicano. Cuando los propios adolescentes identifican a sus tres mejores amigos o a los amigos que invitarían a una fiesta y con los que comparten su tiempo libre, estos amigos son por origen de nacionalidad dominicana, esta es la tendencia en veinte y cinco sujetos con los que hemos dialogado.

Esto que hemos señalado anteriormente, se corresponde con lo expresado por las madres dominicanas y los educadores sociales entrevistados para el estudio exploratorio. Estas personas tenían la opinión de que los adolescentes y jóvenes de origen dominicano estaban conformando “grupos cerrados” en sus relaciones de amistad con otros pares del entorno en que se están desarrollando (véase, capítulo 6 de esta tesis).

Ciertamente, que la explicación de la conformación de estos núcleos de amistades entre iguales de la misma procedencia sociocultural, guarda sus relaciones con lo que ya hemos venido exponiendo en los anteriores apartados, respecto a que, estos adolescentes, estudian en su mayoría, en una *Escuela (Centro Educativo A) en la que la mayoría del alumnado es de origen inmigrado y especialmente, en la que la presencia de hijos de dominicanos es relativamente significativa. Por otro lado, en el Barrio sus interacciones con autóctonos u otros vecinos de igual edad de otras procedencias culturales, es muy poco frecuente*, por lo que el propio contexto no favorece el establecimiento de lazos fuertes de amistades que en el futuro les permitan interactuar con otros diferentes a su grupo de origen cultural, elemento importante para la integración en una sociedad como la barcelonesa que se define como multicultural.

“Mis mejores amigos son dominicanos. Son estos con los que siempre he estado desde pequeño. Yo tengo conocidos que son españoles, catalanes, pero mis amigos son dominicanos” (Noé, 16 años. Llegó con 6 años).

“La mayoría de mis amigos son de Rep. Dominicana, también tengo algunos amigos marroquíes y españoles. Pero, mis panas son de Santo Domingo” (Gilberto, 15 años. Llegó con 8 años).

Otro elemento es que, para los adolescentes que han sido reagrupados en edades avanzadas de la niñez o al inicio de la adolescencia, el hecho de construir amistades con iguales dominicanos, lo consideran como una ayuda para “sobrellevar” el trauma del hecho migratorio y la nostalgia experimentada con la migración, tal y como ya se ha analizado en la *dimensión psicosocial de la inmigración*. Esto constituye un “refugio afectivo” para el chico o la chica.

“Aquí donde le dicen los “Borbollones”, ahí en la plaza nos juntamos muchos dominicanos y empezamos a hablar de las cosas que están pasando allá, también de cómo jugábamos antes allá, por ejemplo, mientras unos jugaban canicas otros jugábamos con los peces “betas” y así nos contamos qué hacíamos allá cuando vivíamos en nuestros pueblitos. Así que con los chicos dominicanos nos entendemos mejor” (Yerli, 15 años. Llegó con 11 años).

En la Escuela, es donde los chicos y chicas pueden ampliar más allá del grupo de dominicanos sus redes sociales, estableciendo amistades con pares de origen latinoamericano o españoles. Pero siempre poniendo el acento de que fuera del contexto escolar, para su vida social, las “verdaderas amistades”, lo que en su lenguaje se llama el o la “pana”, son dominicanos.

- *¿De dónde son tus mejores amigos?*
- *Dominicanos. Aunque también tuve una buena amiga Boliviana, pero hace ya un par de años. Es diferente afuera que aquí en el cole. Fuera del cole son dominicanos. Aquí en el cole también mis mejores amigas son dominicanas/os, todos a los que les ha hecho entrevistas son mis amigos. Pero, también tengo amigas bolivianas y colombianas, pero los panas, panas son dominicanos, bueno dominicanas, porque salgo más con chicas. Pana no es todo el mundo, eso tú sabes” (Lucía, 15. Llegó con 10 años).*
- *“Mis mejores amigos son dominicanos, pero en mi clase de interiores la mayoría son catalanas e inmigrantes son muy pocos, yo me llevo bien con los catalanes” (William, 16 años. Llegó con 10 años).*

Es interesante, que estas redes sociales entre dominicanos también ocurre dentro del grupo que ha realizado su proceso de socialización en Barcelona desde

edades muy temprana. Es decir, que por lo menos, todo el proceso de escolarización ha ocurrido en destino, lo que da lugar a la afirmación de que, por parte de las familias de estos chicos/as ha habido poco contacto con otras familias de la Escuela que pudiesen servir de contexto para que sus hijos cultivasen amistades con pares de otros orígenes culturales diferente al propio.

“En el patio nos juntamos con dominicanos. Tenemos un grupo de dominicanos y nos juntamos los dominicanos. También con ellos quedamos para salir y eso fuera de la escuela” (José, 14 años. Llegó con 4 años).

- *“Y tus mejores amigos ¿de qué países son?*
- *Españoles, dominicanos y ecuatorianos. Esos son los que normalmente invito para mis fiestas, salir con ellos. Pero, yo diría que es más fácil con gente de mi propio país, porque ya se conocen, es más fácil hablar sobre temas comunes como por ejemplo, de dónde eres, aunque con los españoles yo tengo muy buenas relaciones con ellos” (Elena, 16 año. Llegó con 4 años).*

Aunque mayoritariamente, la tendencia es a conformar redes sociales con iguales de origen dominicano, también en un grupo de estos adolescentes (14 casos), encontramos que consideran en el círculo de sus amistades a iguales latinoamericanos, marroquíes y asiáticos (Filipinos). Pero, con un nivel de lazos relacionales menos fuerte que con los dominicanos.

- *“Yo tengo un amigo que es marroquí, es uno de mis mejores amigos y me junto con él. Así que puedo hacer amistad tanto con otra gente como con dominicanos. Aunque no sé, siempre con dominicanos tienes un tema sobre qué hablar” (Gilberto, 15 años. Llegó con 8 años).*
- *“Yo no tengo amigos sólo dominicanos, también tengo amigos peruanos, argentinos, marroquíes y una amiga paquistaní, a mí me da igual, lo importante para mí es la amistad, pero la mayoría son dominicanos” (Isabel, 16 años. Llegó con 7 años).*

Solo en tres casos, encontramos que las mejores amistades están compuestas por pares iguales autóctonos, específicamente, catalanes. Son los casos de Carmen, Elena y Pablo. En estos chicos, tres elementos han contribuido a cultivar estas amistades fuera del círculo de los dominicanos, aunque sin excluir a éstos últimos. Estos elementos son: a. *La vinculación con familias autóctonas por*

casamiento de uno de los progenitores (Josefa). B. El hecho de estudiar en una Escuela concertada con ninguna presencia de alumnado dominicano, aunque sí latinoamericano (Carmen). C. Estando en el Barrio, pero participando activamente en espacios deportivos (Fútbol) que facilita esta interrelación con pares autóctonos (Pablo).

Como puede apreciarse, el elemento común a estos tres casos, ha sido la realidad de participar en contextos sociales, educativos y familiares que son propicios para el establecimiento de algún vínculo y/o contacto con la cultura y tejido relacional de la sociedad mayoritaria, situación que en la mayoría de los casos no ocurre.

- *“Tengo dos amigas. Una catalana y una colombiana. Luego tengo más que somos amigas y que son catalanas. Nos encontramos en casas de una de nosotros, salimos a tomar un café o algo y vamos al cine.*
- *¿Cómo has hecho estas amistades?*
- *Es que mi madre me mandó a un centro concertado y la gran mayoría son catalanes/españoles. Somos pocos, los que venimos de otros países. Algunos colombianos y eso” (Carmen, 16 años. Llegó con 10 años).*

“Yo aquí en el Barrio, tengo amigos de todos los lados, no son sólo dominicanos, tengo amigos marroquíes, paquistaníes, españoles y argentinos. También depende del ámbito en que te mueves, porque yo he jugado fútbol y en el equipo de Fútbol que yo participé que estaba más en las afueras del barrio, por ahí cerca del Parque de la Ciutadella, ahí conocí chicos españoles y ecuatorianos” (Pablo, 16 años. Llegó con 9 años).

“Con españoles yo me relaciono porque con el marido que tuvo mi madre, ella tuvo un niño y él niño nació aquí y entonces me relaciono con su familia y conocidos españoles. Por eso tengo amigos españoles y los invito a mis fiestas y a salir, aunque con gente de mi propio país, es más fácil hablar sobre temas comunes como por ejemplo, de dónde eres, aunque con los españoles yo tengo muy buenas relaciones con ellas” (Elena, 16 años. Llegó con 4 años).

8.3 El uso del tiempo libre en los adolescentes de origen dominicano

Como sostiene Essomba, *“el tiempo libre resulta uno de los espacios de identificaciones más intensas para cualquier adolescente”* (2008, p. 224). Por ello, nos interesa conocer qué hacen los adolescentes entrevistados en su tiempo libre; qué lugares de ocio frecuentan; en qué medida utilizan su tiempo libre para familiarizarse con el contexto más amplio de la ciudad y si bien, permanecen en el barrio; si estos asisten a lugares que les posibilitan mayor contacto con sus iguales de la sociedad de acogida o si por el contrario, su espacios de ocio son cerrados, en relación a que sólo frecuentan lugares tenidos como “propios” del grupo cultural de origen.

En este sentido, la tendencia de los chicos y chicas es que, permanecen en su tiempo libre en el barrio (22 casos). Estos adolescentes realizan muy pocas salidas hacia otros lugares de la ciudad. Generalmente, están en los alrededores del barrio y acceden muy poco al ocio formativo. Solamente, pueden aprovechar las ofertas que en este aspecto les ofrecen la Fundación A y la Institución C que trabajan directamente con los adolescentes y jóvenes del sector. Esta situación, según narran los propios chicos, se debe a que por un lado, sus familias disponen de escaso tiempo para las salidas y por el otro, los costos económicos que conlleva salir, participar en algunos espacios de ocio lúdicos o deportivos, las familias no se lo pueden permitir, lo que puede ser un efecto de lo ya señalado en el apartado sobre las características del grupo familiar en relación a la situación de monoparentalidad de los hogares y por ende, el escaso tiempo del que disponen los cabezas del hogar para dedicarse a los temas de ocio de sus hijos, ya que han de trabajar largas jornadas para sobrellevar la situación económica de la familia.

- *“Y cuando están libres de la Escuela, ¿qué hacen en su tiempo libre?”*
- *G. Bueno nos sentamos ahí en la Plaza.*
- *S. Ahí jugamos basquetbol y ahí pasamos el rato.*
- *G. A veces vamos al Polideportivo que está por el parque de la Ciutadella. Allí puedes jugar fútbol esto es gratis, pero para jugar básquetbol hay que ser socio, hay que pagar. Para jugar básquet hay que pagar 20 euros por mes.*
- *¿Salen frecuentemente del barrio?*
- *G. Poco, pero sí.*
- *S. A veces podemos salir del barrio, pero mayormente estamos en el barrio.*
- *¿Por qué?*

- *G. Bueno, porque no tenemos quien nos lleve a pasear. Mi hermana a veces me llevas a conocer gente, cosas de Barcelona.*
- *¿Así que entonces conocen poco de la Ciudad?*
- *G. Yo conozco el Parc Güell. He ido cuatro veces. Paseo por la Rambla, por el Paralelo.*
- *Y tú Samuel?*
- *De la ciudad poco, así algunos de los edificios, ah, y no sé decirte cómo se llaman” (Entrevista a Samuel y Gilberto. Samuel 14 años. Llegó con 6 años / Gilberto 15 años. Llegó con 8 años).*

- *“Yo no salgo casi fuera del barrio. A veces, he ido a Mataró y esa zona.*
- *Entonces Marta de la ciudad en los ochos años que llevas aquí, ¿Qué conoces?*
- *El colegio solamente. Me mantengo más en el barrio” (Marta, 16 años. Llegó con 8 años).*

Siguiendo en esta línea, la familiaridad con la ciudad en relación al aprendizaje de moverse en ella, conocer sus principales lugares para movilizarse en los distintos barrios, se ve entorpecida por la permanencia casi constante de los adolescentes en el entorno de su barrio. Estos adolescentes, señalan conocer algunos lugares emblemáticos como Sagrada Familia, La Rambla, Parque Güell, pero no pueden mencionar barrios, sectores que conforman la ciudad de Barcelona. Contrario a esto, sí que pueden mencionar sectores de las afueras de la ciudad (las llamadas ciudades satélites) en la que se encuentran una significativa presencia de comunidades dominicanas, como son los casos de Hospitalet de Llobregat, Trinitat Nova, Fondo, La Maquinista. Ellos, tienen la tendencia de visitar estos lugares en su tiempo libre, ya sea para visitar familiares o amigos y los mencionan con mucha propiedad.

- *“Cuando salen, ¿Qué lugares frecuentan?*
- *Generalmente, estamos en el barrio, casi siempre estamos aquí. Todo el año siempre aquí, así en verano vamos a la playa a la Barceloneta.*
- *Y entonces, ¿de la ciudad qué conoces?*
- *Bueno, conozco Fondo y esa zona (en Fondo también viven muchos dominicanos), pero casi siempre estoy en el barrio” (Patricia, 16 años. Llegó con 9 años).*

- *“¿Sales fuera del barrio con los amigos?*
- *Sí.*
- *¿A qué lugares van?*
- *A los centros de juegos.*
- *¿Dónde están estos centros?*
- *Por ejemplo, la Maquinista. O quedamos en casa de uno, cocinando.*
- *En estos cuatro años, ¿Conoces lugares de Barcelona?*
- *Más o menos.*
- *Si viene un amigo de RD, ¿a qué lugares de los que has ido en la ciudad lo llevarías?*
- *Conozco la Maquinista, Montjuïc, a Hospitalet, Fondo. También Sagrada Familia, pero nada más” (Noemí, 16 años. Llegó con 11 años).*

Respecto a los lugares de ocio que mayoritariamente visitan los chicos y chicas están los Centros Comerciales, especialmente, el de Diagonal Mall, La Rambla y la Villa Olímpica. En este último lugar, porque allí, los domingos se reúnen paisanos dominicanos para escuchar música, conversar y jugar. También, llama la atención que estos adolescentes visitan en su tiempo de ocio, “Discotecas para Menores”, pero en las que también asisten pares iguales dominicanos o latinos.

- *“En tú tiempo libre, ¿Sales del barrio o te quedas aquí en el barrio?*
- *A veces salgo.*
- *¿A dónde vas?*
- *A otro barrio como Pueblo Nuevo. Fui a visitar amigos. También vamos a discotecas para menores de dominicanos, ahí hacen los matines, esto está por Sabadell Sur” (Charlie, 16 años. Llegó con 9 años).*

- *“En tu tiempo libre, ¿qué haces?*
- *A veces con los amigos, decimos vamos a dar una vuelta.*
- *¿Por dónde andan?*
- *Aquí por la Barceloneta, la Rambla.*
- *Y al centro de la Ciudad, ¿van por allí o no?*
- *No, por ahí no vamos. Nos quedamos por aquí cerca” (Ismael, 16 años. Llegó con 10 años).*

En cuatro casos, afirman que sus espacios de ocio van más allá del barrio y entran en interacción con otros lugares de la ciudad.

- *“¿Qué lugares frecuentan en su tiempo libre?*
- *Yo con mis amigos, vamos a los centros comerciales, tiendas. Salimos del Barrio, vamos al Cine, a Passeig de Gracia” (Humberto, 16 años. Llegó con 10 años).*

8.4 Elementos que se presentan como problemáticas o como apoyo para la integración en el medio social próximo

En las experiencias de integración de los adolescentes entrevistados se pueden identificar varios elementos que por su relevancia pueden actuar como entorpecedores de la integración social en el contexto de socialización más próximo, como lo es el barrio. También, existen elementos, que por el contrario, sirven de apoyo para que estos hijos de la inmigración dominicana puedan sobrellevar con más facilidad el trayecto hacia su integración en el conjunto de la sociedad mayoritaria.

8.4.1 Elementos problemáticos para la integración social

Entre las principales realidades que los hijos e hijas de familias de origen dominicano identifican como situaciones que están presentes en su medio social y que en gran medida actúan como freno en su integración social, son las siguientes:

- Imaginario social negativo que, según los propios adolescentes entrevistados, tienen ellos mismos y la sociedad de acogida en relación al colectivo dominicano en Barcelona.
- La amenaza de las Bandas Latinas, especialmente las que han sido fundadas por los propios dominicanos.
- Percepción de discriminación por parte de la sociedad mayoritaria.
- La política de la actuación policial en el barrio.
- Imaginario social negativo que, según los propios adolescentes entrevistados, tienen ellos mismos y la sociedad de acogida en relación al colectivo dominicano en Barcelona.

Imaginario social negativo que, según los propios adolescentes entrevistados, tienen ellos mismos y la sociedad de acogida en relación al colectivo dominicano en Barcelona

Es importante, prestar atención a este factor como barrea de integración, no sólo social sino también identitaria, puesto que los reflejos de la imagen social que se tienen sobre el grupo cultural de referencia, inciden en la configuración de las identidades (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003), y más aún, en las edades como la adolescencia en la que continuamente se está redefiniendo la identidad. Por ello, las percepciones públicas influyen en la definición de estas identidades y en las autoidentificaciones que luego puedan tener estos chicos con la sociedad mayoritaria, es decir, que *en cierta medida, el hecho de sentirse o no acogido pasa también, por el hecho de cómo se percibe que los demás ven al grupo sociocultural de referencia.*

En el caso de los hijos de dominicanos, estos expresan que perciben una imagen negativa hacia su propio grupo de origen cultural por parte de la sociedad de acogida. Imagen negativa que, según sus experiencias, es también reforzada por los Medios de Comunicación de la sociedad mayoritaria. También, ellos mismos, han ido construyendo esta imagen negativa hacia los miembros del país de origen que residen en Barcelona, aunque siempre teniendo en cuenta sus excepciones, en relación a lo que ellos denominan “los dominicanos que, según ellos, sí aportan una imagen positiva del colectivo” y que no se dedican a reproducir los “prejuicios” que consideran dañan la imagen del dominicano en el contexto en que se están socializando. Estas son las opiniones que encontramos en 15 casos.

- *“¿Qué opinión crees que tienen los españoles sobre los dominicanos?*
- *Pues que somos muy vagos y delincuente como siempre.*
- *Como que delincuente como siempre, ¿a ver explícame eso, como así?*
- *No, tu sabe (se ríe), como siempre salen en las noticias cosas sobre los dominicanos, tema de banda y todo eso y, así creen que todos somos delincuentes.*
- *O sea, que según tu opinión, ¿cosas buenas sobre los dominicanos no piensan?*
- *Yo creo que no.*
- *Y tú personalmente, ¿qué opinas de los dominicanos?*
- *Yo conozco muchos dominicanos, porque yo viví por el Pararelo y creo que sí que son vagos y todo eso, pero que todos no somos iguales, sabes... que algunos trabajan y estudian.*

- *Tú dices que no todos son así, ¿conoces gente dominicana que trabaja y estudia?*
- *Sí. Mira hay un amigo mío que va a la universidad también” (Marcos 16 años. Llegó con 8 años).*

- *“¿Qué imagen crees que tienen las personas de aquí sobre los dominicanos?*
- *Yo creo que piensan que somos malos, delincuentes y no todos somos así, pero sí que piensan que uno es delincuente” (William, 16 años. Llegó con 10 años).*

Una caricatura de lo que ocurre con las percepciones que tienen los sujetos entrevistados sobre la imagen negativa hacia los dominicanos y de cómo esto les afecta, nos lo ofrece el diálogo con Noé, quien, además, expresa el hecho de cómo los medios de comunicación son también actores de la sociedad de acogida que alimentan esta imagen negativa en perjuicio de la mayoría de la comunidad dominicana que reside en el barrio objeto de estudio.

- *“En tu opinión, ¿cómo crees que la gente de aquí ven a los dominicanos?*
- *En lo que yo conozco, el dominicano es muy ‘jodón’.*
- *¿Qué significa ‘jodón’?*
- *Es decir, que el dominicano por nada pelea. Esto no ayuda para la integración. También es que los Medios no ayudan. Esto está afectando también.*
- *¿Por qué crees que los medios como la tele no ayudan a la imagen del dominicano?*
- *Porque aquí cuando hacen documentales, una vez pusieron cámaras escondidas y entonces, los muchachos le tiraron piedras a los periodistas y a los policías, y entonces se ponían a grabar y luego tiraban sus guiones, y yo ví una imagen en la tele en la que salía el grupo de esos muchachos que se dedican a hacer sus cosas y entonces, en el guion que presentaron, ponían a los muchachos que tenían un bate como que esto era para ellos darles golpes a una persona y esto no era nada. Esto no era así, era que en ese lugar, nos reuníamos con bate y pelota para después irnos a jugar (Baseball). En el reportaje aparecía como una imagen violenta y esto no era así, esto siempre afecta” (Noé, 16 años. Llegó con 6 años).*

La amenaza de las Bandas Latinas, especialmente, de las que han sido fundadas por dominicanos

“Sí. Mira aquí mismo en la Escuela no. Pero nosotros sabemos que hay las bandas y eso. Yo lo veo como cobardía. Esto no es un camino de integración, se integran entre ellos mismos en su banda y se quedan ahí” (Humberto, 16 años. Llegó con 10 años).

Este es uno de los elementos señalados por los adolescentes como preocupante en su integración social. Todos coinciden en indicar que han oído hablar de las Bandas que existen en Barcelona, en la que participan jóvenes latinos y de igual manera, pares de origen dominicano, lo que constituye un problema latente que puede actuar como un elemento de barrera para la integración, aunque según los adolescentes entrevistados, no cualquiera entra en una banda, entienden que son chicos que viven en situaciones problemáticas a lo interno de sus familias. A pesar de ello, las bandas como amenaza, actúan como un factor de riesgo para la integración social de los hijos de familias dominicanas objeto de este estudio.

- *¿Han oído hablar de bandas entre dominicanos y eso?*
- *Sí, porque yo sé que hay muchas bandas. Hay Panteras, Ñetas, y están los Trinitarios. Yo tengo conocidos que son de bandas, pero yo no ando con ellos, son sólo así conocidos. Aquí en los “(--)” hay muchos trinitarios también y muchos de las panteras.*
- *¿Qué tipo de chico/a puede entrar en una banda según sus opiniones?*
- *Es un chico que vaya mal en el colegio y que tenga muchos problemas en casa, por ejemplo, cuando viven peleándose con sus hermanos o ven que sus padres viven peleándose (Josefa, 16 años. Llegó con 8 años).*

En nueve casos, de los 30 analizados, este sentimiento de sentirse amenazados para entrar a participar en una de estas redes sociales, se ha experimentado como real, aunque sin llegar a materializarse. Según nuestros entrevistados, han buscado la manera de evadir esta situación problemática, pero la presión está ahí presente en el mismo barrio.

- *“Tú has dicho de chicos que entran en Bandas o grupos de estos, ¿Has tenido alguna experiencia tú personalmente o sabes de la existencia de estos grupos?”*
- *A mí me han dicho que entre a una. Hay una banda que se llama “los menores” que se compone de dominicanos principalmente, están por (--) y entonces me dijeron “que venga, que entre, que entre”, yo le decía que “no y me estaban presionando para entrar”. Entonces, vino un amigo y le dijo que me dejaran tranquilo y ya no me entré.*
- *¿Por qué querían que entraras a la banda? ¿Qué te decían?*
- *Decían que yo soy valiente, que nunca me eché atrás por nada.*
- *Luego, si alguien entra, ¿qué te pide una banda?*
- *Te piden que apuñales a la gente y eso, y esto a mí no me gusta. Como quiera yo no quería entrar, ellos me decían, “venga ya, que eres muy valiente” y yo les decía: “no, yo soy muy gallina, yo soy valiente cuando me toca ser valiente y no siempre”. Le dije siempre que no y con la ayuda de mi amigo me dejaron en paz” (Gilberto, 15 años. Llegó con 8 años).*

A pesar de la presión que reciben, hay que señalar, que las bandas como organizaciones, tal y como nos cuentan los adolescentes, no están establecidas directamente en el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, pero sí tienen miembros que ejercen presión alguna en el barrio para captar nuevos adeptos. Las Bandas, especialmente, están funcionando como organizaciones en otros barrios de la ciudad y en sus municipios aledaños.

- *“¿Qué me dices de las bandas? ¿Hay bandas por el barrio?”*
- *No, en verdad en el barrio no hay bandas como los Black Panthers, Trinitarios, esos están en (---). Aquí sólo están esos muchachos que roban cosas y eso. También aquí con la policía se tienen problemas porque la imagen de los dominicanos es muy mala y en eso ayudan ellos” (Noé, 16 años. Llegó con 6 años).*

Percepción de discriminación por parte de la sociedad mayoritaria

En este aspecto, ocurre la tendencia en los adolescentes de origen dominicano de sentirse discriminados por parte de los españoles/catalanes. Se trata de una percepción que ha sido indicada por trece casos y que entienden que esta discriminación se da por dos motivos: uno es a causa del color de la piel “negros”, el cual, les identifica como “dominicanos” y, otro motivo, es por tener la condición inmigrante. Esto último, es una realidad que comparten con la población

inmigrada en general, pero que según, sus opiniones, el hecho de “compartir la condición de inmigrantes al igual que sus padres”, les sitúa en desventaja para su integración en las estructuras sociales de la sociedad de acogida.

Ciertamente, que estas afirmaciones están en un nivel de las percepciones, pero por otro lado, pueden ser asumidas como un reflejo del sentimiento colectivo que, en muchos espacios sociales, se viene manifestando en cuanto a las actitudes y opiniones discriminatorias de las que la población inmigrada puede ser objeto. En palabras de los chicos y chicas, queda expresado así:

Percepción de discriminación por el color de la piel

- *“¿Y qué es lo que menos te gusta?”*
- *Pues, hablando de todo, pues algunas personas que...sabes son racistas, no se han metido conmigo nunca, pero yo lo he visto y esa cosa no me gusta mucho no.*
- *¿Cómo se manifiesta esto de qué son racista? ¿Cómo te has dado cuenta, por ejemplo?*
- *En algunas gente por cómo te miran o algo así o si los ves que están como hablando de ti y uno como que ve que están hablando mal de ti.*
- *Por ejemplo, en tu opinión ¿cómo qué dicen?*
- *Pues, mira “este negro” qué sé yo qué...qué hace aquí y así” (Julio, 16 años. Llegó con 11 años).*

- *Algunos te dicen “negro de (...)”, una vez una chica española insultó a un niño diciéndole “(...)” y por esto, algunos chicos dominicanos han dejado de jugar ahí en la plaza para no molestarles, porque si tú no eres de este país, entonces no quieres molestar a la gente de aquí, porque saben que este no es su país y entonces por no molestar, se sientan en un banco y se quedan ahí para no molestar a los de aquí” (Yerli, 15 años. Llegó 11 años).*

Percepción de no igualdad de oportunidades a causa de la “condición de inmigrante” que les asigna la sociedad mayoritaria

- *“¿Crees que en esta sociedad un chico/a que como tú ha venido a vivir a Barcelona tiene las mismas oportunidades de avanzar que un joven que es hijo de familias catalanas?”*
- *Yo creo que se dificulta más para el que viene de allá.*

- *¿Por qué?*
- *Bueno, porque al uno ser inmigrante.*
- *¿Qué pasa entonces por ser inmigrante?*
- *Por ejemplo, si una española y yo vamos a una tienda a buscar un trabajo, le van a dar el trabajo a ella, porque ella es de aquí y conoce las cosas de aquí y todo, pero yo van a pensar que yo no tengo experiencia ni nada.*
- *¿Esto crees que le puede pasar a un chico/a que ya lleva varios años viviendo aquí?*
- *Yo creo que se le puede dificultar un poco, pero eso depende del lugar donde vive” (Noemí, 16 años. Llegó con 12 años).*

- *“En tu opinión, ¿creen que un chico/a de origen dominicano tiene las mismas oportunidades, para avanzar en esta sociedad que un hijo de españoles?*
- *Yo creo que no.*
- *¿Por qué Gilberto?*
- *Yo creo que los catalanes tienen más preferencias, si tú eres dominicano creo que no. Yo creo que a ellos por ser de aquí les ayudan, pero si nosotros queremos seguir adelante, tenemos que hacerlo nosotros solos sin ayuda de nadie” (Gilberto, 15 años. Llegó con 8 años).*

Aparece también un tercer motivo que se menciona como causa de discriminación y es el elemento que está unido al imaginario social que existe sobre el comportamiento de los moradores que son de origen “dominicano” y el cual ya hemos hecho mención. Este imaginario, al que los propios adolescentes le han dado el calificativo de “negativo”, actúa también como barrera para que estos adolescentes sientan que por ser “dominicanos” están en condiciones de mayor vulnerabilidad para no ser aceptados por los “autóctonos”.

“Sinceramente, al principio cuando llegaron aquí los primeros dominicanos los tenían como buena gente, pero después empezó a llegar una juventud que ha dañado esa imagen y entonces lo que es el Catalán cuando habla del dominicano habla como con miedo, sabes, se ha ganado esa fama. Aquí a los dominicanos la mayoría de los españoles lo ven como a los gitanos, gente que busca problemas, pleitos” (Noé, 16 años. Llegó con 6 años).

La política de la actuación policial en el barrio

‘Un elemento problemático, es la política de actuación de la Policía en el barrio, la cual, ha sido definida por los propios adolescentes como discriminatoria (situación que se une a las percepciones de discriminación) y hasta cierto punto, controladora. Es un tema, que en la convivencia diaria en el contexto de socialización de estos hijos de familias de origen dominicano, les afecta para su interacción con el resto de la sociedad de acogida, en la medida en que el mensaje de la actuación policial es que, estos chicos/as provienen de un barrio que es “conflictivo”, “inseguro” y por tanto, de un sector en el que cualquier “ciudadano” es tenido como un “sospechoso” de actos delictivos.

La Policía ha ido acorralando a los moradores del barrio y por ende, a los chicos, justificando que, como parte de la protección ciudadana y especialmente, a los turistas que se pasean por el Casco Antiguo de Barcelona, se necesita mantener controlada y vigilada la zona del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, por la visión de que, allí, viven ciertos ciudadanos que se dedican a actos vandálicos. Esta idea, luego se materializa en un asedio cotidiano a los propios adolescentes, es decir, constantemente, se les piden sus documentaciones, existen lugares de los alrededores del barrio en los que ellos se sienten como “súper vigilados”, particularmente, en la zona del Borne, donde aún la presión policial es mayor.

Es decir, de cara a las políticas de seguridad, este es un barrio que ha adquirido el prototipo de “núcleo de delincuencia” y esta imagen, incide en la socialización de los menores de edad, ya que, en cierta medida, para el resto de la sociedad “ellos por vivir allí, son parte de este prototipo”. Esto, puede, también, estar alimentando las percepciones que ellos tienen respecto a que para la sociedad de acogida “los dominicanos son mal vistos, son delincuentes”, aunque esta no sea la verdadera realidad pero sí la sentida.

- *“Lo que menos me gusta del barrio es que la policía viene mucho por aquí. Estos vienen y nos ven en grupo hablando y se paran para pedirte los documentos y después siguen, siempre te molestan” (William, 16 años. Llegó con 10 años).*

- *“Aquí lo que pasa es que en el barrio, están esos muchachos que roban cosas y eso. También aquí con la policía se tienen problemas porque la imagen de los dominicanos es muy mala y en eso ayudan ellos” (Noé, 16 años. Llegó con 6 años).*

Por otro lado, los adolescentes, sí que reconocen que en el barrio existen problemas de inseguridad y se dan situaciones de conflictos entre vecinos, pero que, según ellos, la propia autoridad policial, conoce quiénes se dedican a provocar problemas en el barrio y de la que ellos no forman parte, aunque para la policía cualquiera de ellos “se convierte en un potencial sujeto problemático”, esto es así tanto para las chicas como para los chicos.

- *“El tema es que la policía pasa mucho por el barrio, eso agobia.*
- *¿Qué hace tanto la policía por ahí?*
- *Paran a los dominicanos. Por ejemplo, lo que pasa es que los paran porque ellos fuman marihuana, también a veces roban, por eso los paran, los revisan y también los hacen a los marroquíes, los marroquíes roban mucho a los turistas por ahí mismo. El barrio es inseguro, te podrían robar si tú vas con un ‘guillito’ o algo así.*
- *A las mujeres, ¿los policías la paran?*
- *Sí, pero no muy frecuente. A mí me pararon una o dos veces por la noche y me preguntaron por el DNI (Documento Nacional de Identidad), pero yo tenía 14 años y le dije que no tenía el DNI y me dijeron que tenía que andarlo conmigo. El otro día, me pararon los Mossos, pero no te revisan, generalmente revisan a los hombres” (Lucía, 15 años. Llegó con 10 años).*
- *“En el barrio, la Policía allí a todos (dominicanos, marroquíes, españoles) nos tratan como si fuéramos desechos. Con la policía mal, ellos nos hablan mal. Te dicen, “tú niñato” y esto, hay veces que tú eres pequeño y te piden hasta el DNI o algo. A mí me lo han pedido cuando yo he estado por allí en la noche. Si ven a un Español y no se lo piden” (Samuel, 14 años. Llegó con 6 años).*

En este punto, *retomando el estudio exploratorio*, los educadores sociales entrevistados, coinciden en señalar que esta actuación de la policía está siendo agobiante para los adolescentes y jóvenes y que, la misma a veces adquiere connotaciones “racistas” y de discriminación en cuanto a la Zona y el prototipo que se han creado basado en que como existen hechos delictivos, cualquiera puede ser un “potencial sospechoso”, por lo que han ido cercando el barrio en el que están

creciendo los adolescentes a partir de la delimitación de espacios físicos, en los que parece ser que, los chicos y chicas del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera no son “bienvenidos o bien no deberían estar allí”, como es por ejemplo, en los alrededores del Borne y sus áreas turísticas.

Dicha actuación policial, está provocando que se puedan crear las llamadas “fronteras urbanas”, aunque las mismas para los adolescentes de origen dominicano, forman parte de su cotidianidad¹¹³. En este sentido, retomaremos la reflexión de uno de los educadores sociales, según el cual, esta situación ocurre como sigue:

“También otra problemática es la de la discriminación policial, o sea, que también las propias leyes de Barcelona, reproducen esta segregación. Ellos les piden aquí la documentación a los chicos, sean chicas o chicos, y se las piden en su propio territorio, aquí en el barrio y con actitudes racistas, porque se los piden a ellos que son morenos, negros. Aquí en el barrio, los chicos no lo ven como un problema porque se han acostumbrado, pero cuando esto le ha pasado fuera del barrio, a lo mejor en el metro o en otro barrio, entonces sí que les choca, así como por qué me lo pides a mí y a otro chico no.

En esto, ocurre otra cosa mira, de calle princesa para abajo, por el Borne, ahí es como que, no voy a decir que están vetados, pero sí que la policía va más a rajatabla (ponen presión) porque por ahí es que está el montón de turistas, aquí les dejan hacer un poquito de todo en el barrio, o sea, sus alborotos y eso, pero por allí pues le ponen más presión. Esto, no es sólo con los dominicanos, también pasa con el prototipo de gente de este barrio. No te digo que no haya vecinos que roben, eso sería mentir y sabemos quiénes son, pero la policía lo usa como excusa y hace que todos sean como potenciales sospechosos” (Xavi. Educador Social, Institución C).

113 Cabe mencionar, que ante esta situación descrita anteriormente, la Institución C, realiza actividades de información dirigidas a los adolescentes sobre cómo deben manejarse en el Barrio respecto a la actuación de la Policía y concientizándoles respecto a cuáles son sus derechos y deberes. Esto lo pudimos confirmar en la entrevista con los educadores y en las notas de campo recogidas, asimismo, se pudo participar en una de estas actividades realizadas para estos fines.

8.4.2 Elementos que sirven de apoyo a la integración social

Llegados a este punto, tenemos que resaltar que existen elementos clave que contribuyen a que estos adolescentes, a pesar de las dificultades que encuentran en el nuevo contexto social para su integración en el mismo, encuentren vías que favorecen su desarrollo personal y social en la sociedad mayoritaria y que les permiten ir avanzando hacia su Integración Social. Desde las propias vivencias de los chicos y chicas entrevistadas podemos encontrar aspectos de apoyo en la integración, tales que son tanto internos (referidos a características de la propia persona como es la confianza en sí mismo, el plantearse metas, etc.), así como externos a la persona y que son los “apoyos” familiares y sociales con los que cuenta y/o ha contado para superar las dificultades encontradas en el proceso de Integración.

A continuación se exponen los elementos que, en este sentido, hemos encontrado en las entrevistas realizadas.

a) La dimensión interna de la persona como la capacidad de sobreponerse ante las dificultades y riesgos que les presenta el entorno. Esta dimensión interna está formada por la voluntad propia de conseguir los objetivos que se propone el sujeto, confiando en sí mismo, especialmente, si se encuentra en contextos de adversidad y/o de vulnerabilidad:

“Yo me siento integrada porque me estoy relacionando bien con nuevas personas. También porque estoy dispuesta para lograr una meta, la de llegar a estudiar y trabajar” (Noemí, 16 años).

En esta dimensión interna, encontramos todo lo relacionado con el bienestar psicosocial que se puede sentir y experimentar al superar los traumas y pérdidas en los que se haya transcurrido durante el proceso migratorio, tal y como hemos señalado en el capítulo 7 del presente estudio. Se trata de llegar a sentirse bien en el lugar en que se está y no cargar permanentemente con los traumas de las separaciones ni con la involuntariedad de la inmigración, a pesar de ser consciente de que se han padecido como tal:

“Cuando mi mamá nos dejó, yo me sentí mal. Yo estaba muy pequeño y lloraba mucho. Al llegar aquí, yo me sentí bien, porque yo al tener tanto tiempo separada de mi mamá, pues me sentí bien, porque iba a estar con ella. Me gusta vivir en Barcelona. Lo más difícil para mí ha sido adaptarme a la Escuela todo el día. Nadie me ha dicho que era así, yo misma he ido poniendo de mi parte para superar esta dificultad. A mí se me ha hecho difícil el Catalán. Al inicio no entendía nada, pero ya entiendo todo” (Noemí, 16 años).

También, se trata de la dimensión en la que la persona antepone sus capacidades reflexivas para darse respuesta a sí misma ante las dificultades que les presenta su medio social, poniendo límites a las situaciones que les puedan ser problemáticas y superando adversidades.

“Cuando tenía doce años, casi me entro en una banda. Yo pensé, qué voy a ganar con esto, porque si tengo un amigo y vamos a pegarle a otro, entonces no son mis amigos, porque si ellos le pegan a uno porque me pegó a mí, entonces me van a pedir que yo le pegue a otro y entonces no me metí en esa vaina. Para esto, me ayudó mucho la educación, porque en la escuela nos decían que había chicos que se metían en bandas y que no nos metiéramos con esto. Aprendí mucho de la parte cívica que nos enseñaban en el colegio. También, ya con 15 años tú piensas, o sea, que si piensas un poco no te entras a algo así” (Pablo, 16 años).

Otros elementos, que hemos encontrado en los chicos “mejores integrados” son los de mantener *una actitud personal proactiva para salir adelante teniendo en cuenta lo que les puede ayudar de su propio entorno: “Yo, busqué ayuda en la fundación (A) y ellos me ayudaron”*. Son chicos que tienen una visión de futuro y no de verse “aplastados” en el presente sin perspectivas: *“Yo veo mi futuro con perspectivas. No me veo sin futuro nunca” (Pablo, 16 años).*

Es decir, que como también hemos indicado en las lecciones aprendidas por los chicos y chicas en su proceso de integración, existe una cuota personal en este proceso que tiene que partir de la “voluntad y confianza” que tenga la persona en sí misma, para abrirse paso en la sociedad de acogida: *“He tenido que poner de mi parte para superarme en los estudios” (Noemí)*. Unido a esto están las habilidades que se tengan para abrir la mente hacia nuevas posibilidades y reflexiones que le lleven a no rendirse ante los obstáculos que se encuentran en dicho proceso:

“Yo veo que aquí, los jóvenes que son como yo, llegan hasta 4to de la ESO y ahí dejan los estudios, dízque porque no van a coger lucha con el catalán y por irse a trabajar para andar de bonitos, esto es lo que yo he visto. También las chicas hacen lo mismo. Yo, no es verdad que voy a dejar mis estudios por irme a trabajar. Los chicos/as se quieren ir trabajar para vestirse bien y para tener dinero los fines de semana, pero no. Yo no. Yo quiero ir a la universidad, pero todavía no tengo una carrera en concreto. Estoy poniendo de mi parte, estudiando. Pero, si me lo propongo, voy a lograr estos estudios” (Noemí, 16 años).

La relevancia de esta dimensión interna de la persona como factor determinante en el proceso de integración, nos la expresa artísticamente Josefa, quien cuando le hemos preguntado sobre qué hizo ella para Integrarse en su escuela, nos escribió un rap para contarnos su historia (ella también nos lo ha cantado) y el cual, transcribimos a continuación:

Letras del Hip Hop: “Mi adaptación en la Escuela”.

Autora: Josefa, 16 años.

“Aún recuerdo los primeros días que pise la Escuela,
No me sentí del todo bien, ya que era la única nueva.
Recién llegué de mi país, bueno imagínate el caso, sólo mi
Hermano y yo, éramos dominicanos.
Pero, cambié el chip y dije: tengo que hacer amigos,
Tampoco es difícil, seguro que lo consigo.
Dije vamos, como dice mi hermano, dale al Play.
Ví un grupo de chicas, fui y me presenté.
Todo empezaba a ir bien, pero había un problema.
Idioma nuevo “waiii”, ya eso era otro tema.
Poco a poco aprendí la adaptación, bastante fácil.
Había momentos en que no entendía casi.
Pero ya domino el catalán casi perfectamente.
A lo mejor algo se me escapa, pero muy raramente.
Confía en ti, y siempre aprende cosas nuevas.
Pero, sé valiente, siempre tenlo presente”.

De nuevo, una parte de la Integración de las personas inmigradas depende de: voluntad, iniciativa personal, confianza en sí mismo y de apertura hacia el aprendizaje de nuevas cosas. Al menos esto ayuda como primer pilar, según las vivencias de nuestros entrevistados.

b) Dimensión externa. En esta dimensión encontramos los apoyos externos que ayudan a potenciar una mejor integración social en hijos de familias inmigradas. Estos elementos son:

- El apoyo familiar: motivación, autoridad y respeto.
- Sentimiento de aceptación mutua, tanto por parte de los chicos hacia la sociedad de acogida y viceversa.
- El apoyo recibido por ese “Otro” verdaderamente significativo que actúa como motor en dicho proceso de integración, este otro puede ser un amigo o familiar.
- Los apoyos externos que a nivel institucional (escuela y organizaciones) reciban los adolescentes para su integración social.
- La actitud de apertura que muestran estos adolescentes de origen dominicano hacia la convivencia en una sociedad multicultural.

El apoyo familiar: motivación, autoridad y respeto

En la mayoría de los casos que hemos analizado, encontramos que estos adolescentes han contado con una madre o padre que van detrás, motivándoles y gestionando recursos externos a la familia para acompañar el desarrollo educativo y social de sus hijos. Así por ejemplo, en el caso de Pablo, su mamá estuvo ejerciendo sobre él una “presión positiva” para que saliera adelante con su estudios escolares y evitara las dificultades que le presentaba el ambiente, es decir, los peligros (influencia de grupos callejeros, etc.) que les presentaba la calle en su entorno.

En realidad, como sostienen algunos autores (Portes y Fernández-Kelly, 2007), dicha actitud familiar, aunque no cuente con la aprobación de muchos

pedagogos, la realidad es que ayudan a “proteger” a los hijos de los problemas que existen en los ambientes que se consideran menos adecuados en el nuevo contexto. Esta autoridad materna/paterna, unida a una fuerte disciplina familiar (sin llevarla al extremo de avasallar a los hijos) es un componente importante como factor protector en situaciones adversas.

Algunos estudios (Pamiés, Bertrán y Ponferrada, 2012), sostienen que este apoyo recibido por la figura de la madre o del padre, en los jóvenes procedentes de minorías inmigradas, aparece como un factor que contribuye en su integración socioeducativa, ya que promueve en ellos el éxito escolar y las perspectivas de una mayor continuidad de estudios postobligatorios. En este sentido, los jóvenes tienden a reconocer los esfuerzos familiares realizados para que ellos alcancen mayores éxitos en sus trayectorias de integración en la nueva sociedad de acogida. Estos argumentos son también los que hemos encontrado en los relatos de vida que hemos seleccionados como exitosos.

“Fíjate que mi mamá no tuvo estudios y no ha sido pedagógica con nosotros como dicen, ella no nos ha hablado mucho, pero ella es la que se ha estado rompiéndose el lomo, trabajando para darnos lo que necesitamos, ella nos compraba los libros y nos metía mucho en la cabeza “sean conscientes, estudien, aprovechen el tiempo” y ella nos motivaba mucho. Estas cosas yo no veo mucho aquí en el barrio (se refiere al barrio de Sant Pere i la Ribera), ya que muchos menores y jóvenes, los padres sí que les decían que estudiaran, pero los padres se interesaban más en que trabajaran que en que estudiaran. Por ejemplo, mi mamá se puso a buscar ayudas por todos lados, buscaba becas para nosotros, uuuy, yo creo que puso el gobierno de aquí casi en bancarrota buscando ayudas. Pero, si ella no hace esto, yo creo que no habríamos logrado cosas, porque buen nivel económico no tenemos, y esto creo yo que les falta a muchos chicos de aquí. También, mi mamá iba regularmente a la escuela, a mí no me gustaba mucho, pero ella estuvo hasta en el AMPA en el P. C. Fue tesorera del AMPA. Ella estaba pendiente de lo que nos pasaba en la Escuela, a mí no me gustaba que estuviera tan pendiente, pero la verdad que esto nos ayudó (Pablo, 16 años).

- *“Y, ¿cómo has superado estas dificultades del idioma y otras dificultades en este país?*
- *Mi mamá me ayudó muchísimo. También el director del colegio me ayudó mucho. Él se hizo amigo de mi mamá. Mi mamá también me motivaba, me ayudaba a hacer las tareas. A ella le costaba, porque el*

catalán tampoco lo dominaba del todo, pero ahí entre las dos hacíamos algo. Mi mamá está siempre pendiente de mis estudios. Siempre me pregunta ¿has hecho los deberes? Y también, visita el colegio casi cada mes para preguntar sobre cómo voy y siempre está pendiente, pendiente...” (Carmen, 16 años).

Sentimiento de aceptación mutua por parte de los chicos hacia la sociedad de acogida y viceversa

Sentirse tenido en cuenta, especialmente, en la edad de la adolescencia-juventud, no es sólo un elemento que aumenta la autoestima personal, sino que en el caso de hijos de familias inmigrantes, le agrega un valor y es el de sentirse reconocido por la sociedad mayoritaria en la que ya ellos, por la condición inmigrante de sus padres, podrían percibir que están en desventaja de aceptación social como hemos mencionado anteriormente. Sin embargo, cuando ocurren hechos que les ayuden a sentirse tenidos en cuenta en el entorno más cercano, entonces, la visión de que se van integrando se hace más presente en su cotidianidad, aunque esto sea percibido así sólo por una minoría de los entrevistados. Por otro lado, esta vivencia de la aceptación se complementa con la reciprocidad, es decir, los adolescentes con más integración, valoran, reconocen y asumen elementos de la cultura mayoritaria y mantienen, a su vez, sus identificaciones con la cultura de origen.

“Yo, la verdad es que en el barrio me siento integrado, yo no estoy solo con dominicanos. Con los vecinos del barrio que son nativos, que son españoles, estos son muy pocos, yo me llevo bien, por ejemplo, un Señor que es nativo, ya mayor pasa por mi trabajo (porque yo trabajo en un lugar como un restaurante) y me dijo “que no estaba de acuerdo sobre una nueva modificación de algo en el barrio que quieren hacer y así” o sea, que me habla de los problemas del barrio. Es uno de los pocos que me ha hablado y sobre todo a mí que soy un muchacho. Yo aquí en el barrio, tengo amigos de todos los lados, no son sólo dominicanos, tengo amigos marroquíes, paquistaníes, y tengo amigos dominicanos porque compartimos cosas comunes del país y además tienen más aficiones comunes conmigo. También tengo amigos españoles y ecuatorianos. La cultura de los catalanes me gusta mucho. Aprendí muchas cosas en la Escuela, como hechos históricos y además en mi trabajo he aprendido cosas de la cultura de aquí. También de fiestas catalanas sé la fiesta de la Mercé y de sus bailes como la

Sardana que en la fiesta de la Mercé la bailan mucho. También los Castellans, esto me gusta mucho. Yo de la cultura catalana creo que he incorporado eso de que hay que pensar en el futuro, de que si trabajas no tienes que gastártelo todo sino que tienes que dejarte algo para más adelante. Esto es muy catalán. No me siento incómodo hablando en catalán. A veces hasta inicio yo hablando en catalán para usar la lengua. Realmente, en mi opinión, el 80% de mí es dominicano pero el 20% es de aquí” (Pablo, 16 años).

“Actualmente, yo soy del Consejo Escolar. Allí represento a los estudiantes. Yo me presenté y me eligieron. Aunque allí no se hace gran cosa, yo voy, escucho y hago apuntes, y si alguien de los alumnos tiene quejas pues la digo. Me siento a gusto, ya que me han tomado en cuenta” (Caren, 16 años).

El “privilegio” de sentirse apoyado por ese “Otro” verdaderamente significativo (amigos y/o parientes)

Encontramos que este factor hace referencia a los amigos y o parientes cercanos en los que los adolescentes con mayor éxito de integración se han apoyado para salir adelante, tanto en lo académico como en lo social. Se trata de esa persona que, además de padres y profesores, se convierte en alguien especial y de referente para seguir adelante, en la mayoría de los casos es una relación entre iguales que se motivan para superar sus dificultades. Como nos dice Caren, la motivación de su prima le ayudó a terminar sus estudios.

“Para poder llegar al grado en que estoy, tengo que agradecerle mucho a mi prima, aunque ella ya terminó el Bachillerato. Ella siempre me decía, echa pa’ lante. Incluso, ella se ganó el premio al mérito escolar que da la Embajada aquí. Ella, si yo no hacía algo, se enfadaba y yo por no estar enfadada con ella, entonces hacía los deberes y así. Si no fuera por esta motivación, quizás no hubiese seguido los estudios” (Caren, 16 años).

Esto, también le ha ocurrido a Humberto, a quien no hemos citado en los relatos de vida, pero quien reconoce que gracias a sus amigos ha podido avanzar en su trayectoria educativa.

“A mí, me han ayudado mucho los amigos míos, el colombiano y el ecuatoriano. Ellos me dicen “por qué no has hecho los deberes”, ven te vamos a ayudar, me entienden. Yo te digo que lo que nos ha ayudado a alcanzar los estudios han sido las mamás, los amigos y los profesores también porque nos motivan. Esto es interesante, porque no todo el mundo tiene este privilegio de sentirse apoyado” (Humberto, 16 años).

Los apoyos externos que a nivel institucional (escuela y organizaciones) reciban los adolescentes por parte de la sociedad de acogida para su integración social

Como ya hemos visto en el análisis de la dimensión estructural de la Integración, los chicos y chicas han valorado como positivo el apoyo recibido por parte de sus profesores para lograr su integración escolar. De nuevo, este factor traducido como apoyo institucional por parte de la sociedad de acogida, aparece como un elemento clave en los relatos de estos adolescentes que caminan hacia el logro de una buena integración. De aquí, que es interesante ver en que sus trayectorias educativas, en la mayoría de los casos, la figura de un/a profesor/a que les ha motivado y exigido poner el mayor empeño en su desarrollo educativo, sí que aparece y es tenido en cuenta como un factor clave que ayuda a la integración.

“Aquí con los profesores, por ejemplo, yo si veo que voy a suspender la materia, voy donde ellos y ellos me ayudan en algo, me orientan, me dicen que tengo que hacer. Te motivan para aprendas” (Noemí, 16 años).

“Aquí me gusta de la escuela que los profesores son muy positivos, te digo que el 98% éramos inmigrantes en la escuela. Los profesores eran catalanes la mayoría. Había unos que se portaban de maravilla, otros que eran muy rectos, pero siempre nos motivaban a estudiar y la verdad que eran buenos. Te exigían mucho y yo tuve una profesora que me exigía mucho y yo no quería saber de ella, pero luego un día le dije que “muchas gracias” y esto porque le agradecía todo lo que ella me exigía” (Pablo, 16 años).

El otro pilar dentro de los apoyos institucionales que ofrece la sociedad de acogida, se trata de la presencia de una Organización o Programa al que los chicos y chicas tienen como referente en su barrio y que actúa como canal de participación dentro del espacio público.

Estas organizaciones juegan un papel primordial en el proceso de integración social de hijos de inmigrantes. Son efectivos para acompañar a los

jóvenes en su conocimiento del funcionamiento de la sociedad de acogida, además de ayudarles a ampliar sus redes relacionales. También ejercen de apoyo emocional y de impulso para que los chicos logren algún nivel educativo y laboral en la sociedad de acogida.

Por tanto, *el hecho de que los chicos se hayan asociado a una de las fundaciones del barrio, factor que les ha ayudado a participar dentro de su espacio público*, ha sido un instrumento de integración social clave, al que dicen que “agradecerían con un premio” si algún día tendrían que hacerlo. Esto, además, nos confirma, el hecho de que la participación en el espacio público es un verdadero instrumento que favorece una mejor integración social.

“En otro sentido, yo también le doy muchas gracias a la Fundación (A) porque con ellos aprendimos a conocernos, a hacer amigos, hacíamos muchas actividades, hacíamos salidas, también nos ayudaban con los deberes. Por ejemplo, yo mi trabajo de recerca (investigación) yo no sabía cómo hacerlo y después pensé “voy a buscar ayuda a la Fundación (A)” y ellos me ayudaron y al final hice un buen trabajo de recerca que lo aprobé con buena nota y se lo agradecí mucho en verdad. Ellos nos apoyan mucho y es muy positiva para poder alcanzar un buen grado. Ahora tengo trabajo algunos días a la semana en un Restaurante. Yo, para conseguirlo, le comenté a la Fundación (A) que quería trabajar y me ayudaron a hacer un currículo, es que (A) me ha ayudado mucho y entonces con ese currículo, me fui a buscar trabajo y lo conseguí. Yo los primeros años aquí, yo no salía del barrio, yo empecé a salir cuando entré a participar en el Consejo de Basquetbol de aquí, esto me lo consiguió la Fundación (A) y ahí me ponen de árbitro en los juegos. A través de esto aprendí a moverme en la ciudad, a usar más el transporte y a conocer más. Yo participé mucho en las actividades de (A), por ejemplo, fui a los cursos de música que ellos daban. También, yo ya tenía conocidos, pero sobre todo, yo aprendí a conocer a otras personas a través de la Fundación y también ahí aprendí a cómo podíamos trabajar juntos, la verdad que esto me ayudó mucho. Yo aprendí a escribir Rap allí.” (Pablo, 16 años).

En síntesis, los apoyos familiares y externos recibidos durante el proceso de adaptación en la nueva sociedad de acogida, son una combinación decisiva que debe darse si se quiere alcanzar una trayectoria exitosa en la integración dentro de todos sus ámbitos. A estos apoyos, es que hay que agradecerles y premiarles por la influencia positiva que pueden ejercer en dicho proceso.

“Sí la verdad que yo me sentí apoyado y te digo que aquí te forman bien. Yo si algún día me ganara un premio, yo voy a tener en mi cabeza agradecerle al colegio donde estuve, a la Fundación A y a mi Mamá. Estos fueron mis tres pilares para seguir adelante” (Pablo, 16 años).

La actitud de apertura que muestran estos adolescentes de origen dominicano hacia la convivencia en una sociedad multicultural

Este es un elemento importante que aparece señalado en veinte casos de los treinta entrevistados. Se trata de comprender que, en la medida en que estos chicos/as mantengan una actitud positiva para convivir con otros y otras dentro de una sociedad caracterizada por la diversidad cultural, se puede contar con la oportunidad de trabajar con estos jóvenes la mejora de su integración, tomando como referentes, elementos que potencien en ellos actitudes interculturales para dar el paso de la tolerancia cultural al intercambio cultural y reconocimiento del otro. Si bien ellos, prefieren establecer redes sociales entre su grupo de iguales (dominicanos), no menos cierto, es que su actitud es abierta y positiva para interactuar con las diversas culturas presentes en su contexto, tanto a nivel escolar, como ya hemos señalado, así como en el conjunto de la sociedad. Esto último aparece como un elemento común a todos los entrevistados.

- *“¿Qué opinas del hecho de vivir en un sociedad con diferentes culturas o de estudiar en una escuela con diferentes culturas?*
- *Para mí es normal. Porque conocemos gente de diferentes culturas y aprendes costumbres de esas culturas” (Alicia, 15 años. Llegó con 5 años).*

- *“¿Qué opinas del hecho de vivir en un sociedad con diferentes culturas o de estudiar en una escuela con diferentes culturas?*
- *Yo me siento muy cómoda. Es bueno porque las diferentes culturas se mezclan y así puedes aumentar más amistades” (Marta 16 años. Llegó con 8 años).*

A modo de conclusión

El análisis de la dimensión social de la integración en los hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración dominicana en Barcelona, nos aproxima a una primera conclusión. Se trata de que los hijos de estas familias están realizando sus procesos de socialización en la sociedad de acogida dentro de un núcleo cerrado con tendencia a la conformación de Guetos o más bien, dentro de un encapsulamiento sociocultural que tiene lugar a lo interno del propio grupo dominicano como principal referente cultural y relacional.

Las causas por la que ocurre esta situación de encapsulamiento, se pueden encontrar en la comprensión de los siguientes elementos: los adolescentes, si bien viven un barrio caracterizado por la multiculturalidad, no participan en el ambiente natural del mismo de dinámicas relacionales interactiva con otros grupos culturales y con autóctonos, especialmente, con estos últimos, las relaciones más allá del ámbito escolar, son mínimas, lo cual, no contribuye con un mayor conocimiento y acercamiento hacia la cultura de acogida. Las redes relacionales de los chicos se establecen y fortalecen mayoritariamente a lo interno del colectivo dominicano.

En este sentido, el contacto directo con la cultura de la sociedad de acogida, la tienen a través del tejido institucional que existe en el barrio. Los adolescentes participan de programas que están en el barrio para facilitar sus procesos socialización, sin embargo, su participación se limita a dos fundaciones, una de las cuales, ya es señalada como la que “trabaja con jóvenes dominicanos”. Es decir, que el contacto directo con familias y pares de origen autóctono no se contempla y las relaciones con la vida sociocultural de la sociedad receptora ocurre a través de relaciones “formales-estructurales” que de alguna manera, se convierten en relaciones de poder: la Escuela (profesores-alumnos) y con los Educadores Sociales, es decir, todos son espacios en que el contacto está mediatizado por el seguimiento de normas, aunque sí les aportan a su vinculación con el país de acogida.

Hace falta abrir más el contacto natural de estos jóvenes con la sociedad de acogida. De igual manera, sus espacios de ocio son pocos diversos, son espacios que se mantienen a lo interno del grupo dominicano. También, esto en los chicos se da como refugio, ya que es allí donde se sienten acogidos e identificados.

Las situaciones que viven el barrio como son: la segregación espacial a la cual, se suma la presión policial sobre este colectivo, hace que estos adolescentes,

perciban que viven en un mundo que les está discriminando y forzando, en cierta medida, a sentirse “excluidos” del conjunto de la mayoría. A esto se suman, además, las problemáticas a las que se enfrentan con la presencia de la amenaza de las “Bandas”. Estos elementos les sitúan en condiciones de Vulnerabilidad y ante el hecho de “cargar con un estigma” de sentirse “discriminados por su condición inmigrante”, cuestión que es reforzada, en parte, por la propia sociedad de acogida.

A pesar de estas realidades que le sitúan en condiciones de desventaja social, en varios casos pudimos observar que para la Integración Social existen factores que contribuyen positivamente en las personas para salir adelante ante situaciones que les ponen en dificultades. En el caso de los hijos de dominicanos, se puede observar que por un lado, en varios casos, estos jóvenes, han manifestado que tener una fortaleza interna basada en la motivación para alcanzar la superación, ayuda como factor para superar las barreras que el propio contexto les presenta; también, otros factores externos a la persona que contribuyen son: el apoyo y la motivación familiar, el contar con un apoyo personal que les sirva de referente y de ejemplo (amigo, familiar) y el apoyo incondicional de la sociedad de acogida a través, de las organizaciones socioculturales que fomentan el desarrollo de estos jóvenes procedentes de la inmigración.

Capítulo 9. Dimensiones Cognitivo-cultural e Identitaria en los procesos de Integración de los adolescentes de origen dominicano

Introducción

Con el análisis de *la dimensión cognitivo-cultural e identitaria* del proceso de Integración, entraremos en la comprensión de los elementos relacionados con las auto-identificaciones culturales que están conformando las identidades de los hijos/as de familias de origen dominicano en Barcelona.

Se trata, identificar el conocimiento y apropiación que van construyendo o que poseen los adolescentes objeto de nuestro estudio en relación a las dos culturas en las que están desarrollándose: la de origen y la de acogida. Es decir, se analiza de cara a la integración de estos chicos y chicas, en qué medida si se va dando o no en sus vidas una interacción dinámica a nivel cultural, entre los elementos clave de la cultura de acogida y los de la cultura de la que proceden y, que a su vez, estarían formando parte de la configuración de sus identidades o si por el contrario existen un desconocimiento de ambas culturas (las de origen y la de acogida) que les llevaría por un lado, a aferrarse a la cultura del país de origen, pero sin comprenderla y/o por el otro, a no poder comprender y por tanto, rechazar aspectos relevantes relacionados con la cultura de acogida.

En la dimensión identitaria, se trata de analizar el componente de la Identidad Cívica en los hijos de familias inmigradas, a partir de la pregunta de dónde se sienten, para identificar su sentimiento de pertenencia hacia una o más comunidades políticas.

En el caso que nos ocupa, es comprender y describir, si estos hijos de familias dominicanas, aún mantienen una total identificación sólo con la comunidad de origen o si bien, en este sentido, van configurando, una identidad más abierta basada en una identificación con ambas culturas y/o comunidades. Esto último, como una forma de establecer vínculos afectivos y efectivos que les sirvan de instrumentos de integración en ambas sociedades.

9.1 Dimensión cognitivo-cultural

La integración conlleva el intercambio de bienes culturales entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio social, este intercambio debería darse a partir del conocimiento y reconocimiento mutuo entre inmigrantes y autóctonos. Por ello, en esta dimensión, en los relatos de los adolescentes de origen dominicano sobre sus procesos de integración en Barcelona, se descubren elementos que permiten describir y comprender aspectos relacionados con ver en qué medida están estos jóvenes, de cara a la integración, adquiriendo un mayor conocimiento de la cultura del país de acogida y de su propia cultura de origen que les lleve a ir conformando sus identidades entre los valores, lengua, hechos históricos y costumbres que definen ambas culturas; qué gustos y preferencias culturales tienen; qué contactos mantienen con el país de origen.

9.1.1 Conocimiento de aspectos relacionados con las costumbres, tradiciones y hechos históricos de la cultura de acogida

Los resultados encontrados en este componente reflejan el poco contacto cercano que tienen los hijos e hijas de familias dominicanas que han participado de este estudio con la cultura de Cataluña/España.

El principal contacto lo tienen a través de la Escuela y de las organizaciones sociales del barrio, sin embargo, los chicos no pueden expresar los elementos que caracterizan la cultura mayoritaria, especialmente, aquellos que se consideran como aspectos visibles de cada cultura como, pueden ser, entre otros: las costumbres, tradiciones, hechos históricos. Lo que, en este sentido, han podido mencionar han sido algunas comidas típicas como la Paella y las fiestas mayores que se celebran en Barcelona como lo es Sant Jordi, La Mercè y San Juan.

- *“Si te preguntaran sobre cómo se vive aquí, ¿qué le dirías?”*
- *Aquí yo aprendí a celebrar Sant Jordi. Y me quedo impactado de tantos libros que venden en esta fiesta y entonces vino mi mamá y me dijo que a las mujeres se les regala flores y a los hombres libros. Además, que a mí de las comidas, me gusta la paella, pero, no sé nada más qué decir”. (Gilberto, 15 años).*

- *“A nivel de la cultura de aquí, ¿qué conoces?”*
- *Yo conozco lo de Sant Jordi, la Mercè, la fiesta de San Juan. Me gustaría conocer más cosas sobre los catalanes.*
- *¿Por qué?*
- *No sé, me parece interesante” (Marcos, 16 años).*

Siendo así que, en 28 casos, los adolescentes afirmaron que conocían “nada o muy poco” de la cultura de acogida. Sin embargo, sí que se dio la tendencia a que les gustaría mucho conocer más sobre esta cultura, ya que es el lugar en el que están creciendo. O sea, que existe una actitud de apertura por parte de los entrevistados para aproximarse más a la cultura mayoritaria, lo que falta, es hacer posible el espacio de encuentro entre estos hijos de familias inmigradas y la cultura de acogida, lo cual, es tarea de ambos segmentos de la población y, así se puede superar la visión del ELLOS (catalanes, españoles) / NOSOTROS (dominicanos, inmigrantes) que está presente, al menos, en los discursos de los chicos cuando hablan sobre qué saben respecto a cómo se vive en Barcelona.

- *“De los catalanes y españoles ¿qué conoces? ¿Qué le dirías a alguien sobre cómo se vive en Cataluña?”*
- *Sé poco de ellos. Aquí en la Escuela he aprendido de las fiestas como Sant Jordi, la Mercè. Pero sé muy poco de ellos.*
- *¿Te gustaría conocer más sobre la cultura catalana?”*
- *Sí. Yo creo que es necesario, ya ahora vivo aquí y esto hay que aprenderlo” (Noemí, 16 años).*

- *“De los catalanes ¿qué conoces? ¿Qué le dirías a alguien sobre cómo se vive en Cataluña?”*
- *Conozco lo de San Jordi, cosas así, tú ves...pero muy por encima no en profundidad, me gustaría conocer más” (Noé, 16 años).*

- *“Y de la cultura de aquí de Cataluña, si alguien te preguntara cómo es aquí, ¿qué le dirías?”*
- *Yo a nivel de aquí, no sé casi nada. Creo que la comida típica de aquí es la paella y que tienen los toros y así” (Mirna, 15 años).*

Los propios entrevistados manifestaron que tenían poco conocimiento de la cultura catalana puesto que su nivel de contacto con familias y amigos de origen autóctono es mínimo. Esto se une, a lo que ya hemos hecho alusión en la dimensión social, en relación a que estos adolescentes están conformando redes

sociales muy cerradas a lo interno de su propio grupo de origen cultural y establecen el contacto con la sociedad de acogida a través de sus instituciones, pero no a través de redes relacionales cercanas con pares, amistades autóctonas.

- *“¿Qué le dirías a alguien sobre cómo se vive en Cataluña? Por ejemplo, sobre cómo comen, visten, fiestas, etc.?”*
- *“Pues de la forma en cómo comen, yo eso no lo sé bien, porque como yo nunca he compartido una mesa con ellos para comer ni nada, eso no lo sé bien. Pero, de la forma en como visten, lo veo como una forma normal.”* (Julio, 16 años).

A causa de falta de un conocimiento más amplio de la cultura catalana, muchos de los elementos que pueden mencionar estos adolescentes respecto a cómo son los catalanes/españoles y su cultura están basados en la reproducción de “*estereotipos y prejuicios*” que han escuchado o que han asumido ellos mismos y los cuales, en su mayoría, contienen un sentido y significado negativo, hacia lo que creen sobre cómo viven y cómo son los catalanes y los españoles. Es así, que cuando les preguntamos sobre los catalanes y su cultura, los chicos, en su mayoría, les han definido como:

- *“Cerrados y que no hablan mucho (William, 16 años).*
- *“No son muy amigables” (José, 14 años).*
- *“Llevan una vida muy agitada por el trabajo (Isabel, 16 años)*
- *“Los encuentro un poco más organizaditos, más que se centran en sus cosas, que es más trabajo, trabajo. Son mucho de la rutina” (Elena, 16 años).*
- *“Los catalanes son de la rutina, son estirados, orgullosos. Son racistas.*
- *¿Por qué crees que son racistas?*
- *No sé, aún algunos siguen creyendo como que uno tiene que volverse a su país” (Samuel, 14 años).*

9.1.1.1 Conocimiento y uso de la Lengua Catalana

El conocimiento y uso de la lengua del país de acogida es uno de los principales elementos que ayudan al logro de una mejor integración en la sociedad receptora. Para los hijos de familias dominicanas que hemos estudiado, se trata de conocer y utilizar la lengua catalana como lengua oficial de Cataluña al igual que el Castellano.

En este sentido, los adolescentes entrevistados, en la mayoría de los casos (22 en total), han aprendido, a través del proceso de escolarización, a dominar la Lengua Catalana en cuanto a las competencias lectora, escrita y hablada. En ocho casos, la posición de los chicos es que entendían que tenían poco dominio de la lengua catalana. Si se analiza, a partir de lo que ocurre en la mayoría, puede decirse que este es un factor positivo, ya que una de las lenguas vehiculares dentro del país de acogida no es un aspecto “desconocido” por estos adolescentes.

Sin embargo, al momento de su utilización, tanto en el espacio escolar como en el social, los adolescentes mostraron “resistencia” para su uso. De esta manera, se encontró la tendencia mayoritaria (22 casos de 30) de que no les gusta hablar en catalán, aunque ésta lengua les sea requerida y en la mayoría de los casos, utilizan el catalán como “obligación” en el contexto escolar para “hacer los deberes”. Otros cinco casos, han manifestado que en el medio social, se expresan en Catalán si es “necesario”, es decir, si alguien les “habla en Catalán o bien para conseguir algún trabajo”.

Las preferencias de los entrevistados, radica en utilizar sólo el “Español” como lengua vehicular, ya que también es su “lengua materna” y además, es una lengua que también les permite desenvolverse en la cotidianidad del país de acogida, puesto que el “Español” es una lengua oficial al igual que el Catalán. Pero, la situación está en que en la vida de estos jóvenes, aún no aparece el elemento de que sientan que pueden “autoidentificarse” con el uso de las dos lenguas: catalán y castellano. El catalán no es un elemento que les interese y según ellos, no les hace falta para vivir en el país de acogida, a pesar de que, sí reconocen que la misma es un “requisito” para poder insertarse, posteriormente, en el mundo laboral.

Esta resistencia al uso de la lengua catalana por parte de los adolescentes de origen dominicano, ha sido también, un elemento de preocupación señalado

por el profesorado y los educadores sociales que participaron en el estudio exploratorio de esta investigación. Por lo que, este aspecto es una señal de “alerta” para la integración, ya que el mismo podría estar o estaría actuando como posible barrera para una mayor interacción con la sociedad de acogida, tanto en lo estructural como en el establecimiento de redes sociales.

- *“¿Cómo llevas el catalán?”*
- *Lo he aprendido y lo escribo.*
- *¿Te gusta hablar catalán?*
- *No. Yo hablo catalán en las clases porque es debido hacerlo (obligatorio), es que ni con mis amigas catalanas cuando estamos juntas hablamos en catalán, hablamos siempre en castellano” (Carmen, 16 años. Llegó con 10 años).*

- *“¿El catalán cómo lo llevas?”*
- *Yo hablo, leo y escribo en catalán.*
- *¿Cómo has aprendido el catalán?*
- *Lo aprendí en el colegio. Cuando llegué fui a un colegio de monjas y allí sólo recibía clase de catalán y matemáticas, aprendí en dos meses el catalán.*
- *¿Te gusta hablar en catalán?*
- *No, no me gusta.*
- *¿Por qué?*
- *No sé, no es mi lengua.*
- *Pero, algunas veces, ¿Te has visto en la necesidad de hablar en catalán?*
- *Sí. Yo si alguien me pregunta algo en catalán yo le contesto en catalán, porque es de mala educación no hablarle en su lengua, pero no es de mi preferencia hablar en catalán, prefiero el castellano” (Patricia, 16 años. Llegó con 9 años).*

Es interesante, que esta situación de “cierta resistencia al uso de la lengua catalana”, también ocurra en chicos que llegaron a Barcelona al inicio de la niñez y que han realizado toda su escolarización en Cataluña, como es, por ejemplo, el caso de Mario:

- *“Y el catalán, ¿Cómo lo llevas?”*
- *Ya lo sé, lo he aprendido.*
- *¿Te gusta hablar catalán?”*
- *Poco. Pero, hay que hablar catalán por las personas. Yo ya escribo en catalán, pero si tengo la opción de escribir en castellano, escribo en castellano” (Mario, 14 años).*

Ciertamente, que relacionando los distintos aspectos que, anteriormente, hemos explicado, si existe un poco contacto de interacción con personas autóctonas, si el mundo de relaciones sociales y por tanto, las principales redes sociales se están conformando en grupos cerrados a lo interno del propio grupo de origen cultural, además, de encontrarse viviendo en un espacio social con tendencia a la “guetización” y con poco “conocimiento” de lo que es la cultura de acogida, entonces, será más difícil encontrarse con una “identificación cultural” por parte de los chicos con la sociedad de acogida y por ende, no está ocurriendo, al menos en el día a día, una familiarización con el uso frecuente de la lengua catalana y ello afecta una “mejor integración”, especialmente, en el contexto Catalán donde estructural y culturalmente, el Catalán, está siendo la principal vía de comunicación y de interacción con el medio sociocultural del país.

9.1.1.2 Conocimiento y contacto que tienen los hijos de familias de origen dominicano con la cultura de origen familiar

En el estudio exploratorio, ya se reflejó la visión de las madres entrevistadas respecto a que sus hijos e hijas tienen una identidad marcada por lo que define la cultura dominicana, sin embargo, a pesar de ello, en el mismo estudio exploratorio, los agentes del tejido asociativo dominicano coincidieron en señalar que las familias de origen dominicano están transmitiendo a sus hijos aspectos tradicionales de la cultura dominicana como son: las comidas, las fiestas del país, música y valores familiares como lo es el respeto a los padres; pero que por el contrario, no se vislumbra que los más jóvenes estén empoderados de un conocimiento profundo de lo que es la cultura dominicana, incluyendo su historia como pueblo. O sea, las familias transmiten lo que más comúnmente se identifica por “cultura”, pero, no el significado que tienen estas costumbres y formas de vida para la sociedad dominicana.

Los propios hijos de familias dominicanas, en las distintas entrevistas, confirmaron estas percepciones de los miembros de la comunidad dominicana en Barcelona al manifestar que los mismos dicen “ser y sentirse dominicanos”, pero a la vez, ellos mismos, en una gran mayoría, reconocen que sus conocimientos sobre la historia, sentido y significado de las costumbres dominicanas son muy mínimos y en algunos casos, no existe tal conocimiento. Esta situación ocurre en todos los casos, tanto en los que llegaron en la niñez avanzada (8-10 años de edad) como los que llegaron a los inicios de su niñez (4-6 años).

Ciertamente, que se puede entender que esta falta de conocimiento se deba a que no han desarrollado del todo la etapa de su niñez en el país de origen ni mucho menos han realizado toda su escolarización allí, sin embargo, lo que se detecta, como veremos más adelante, es que se están identificando con una cultura por fidelidad al origen propio y el de sus padres, pero sin llegar a conocerla en profundidad.

Es así, como en veinte y cuatro casos, no pudieron identificar hechos históricos de República Dominicana y en diecisiete casos afirmaron que sabían muy poco de las tradiciones y costumbres dominicanas. Sí que para veinte y seis casos tenían conocimientos de las principales fiestas tradicionales dominicanas. Lo que sí pudieron mencionar, todos los adolescentes entrevistados, han sido las fiestas principales del país como la independencia y fiestas religiosas como las de la “Virgen de la Altagracia”. Estas fiestas, principalmente, las conocen y la asocian con los días en que en Barcelona se pueden reunir con más miembros de la comunidad dominicana en actos festivos que se realizan en el Arco del Triunfo dentro del Distrito de Ciutat Vella.

- *“De la cultura dominicana, ¿Sabes algo?”*
- *Sé más que de aquí, eso seguro. Sé de las fiestas, las patronales en los pueblos, el día de la independencia que es el 27 de febrero.*
- *¿Sabes algo de la historia dominicana?*
- *Sí.*
- *¿Qué hechos?*
- *Que tenemos tres padres de la patria, que fuimos colonizados por los haitianos y por españoles, pero así por encima. Esto lo aprendí allí con la escuela” (Patricia, 16 años. Llegó con 9 años).*

- *“De la cultura dominicana, ¿qué sabes?”*
- *Yo sé de las fiestas, las patronales. Me encantan. Aunque yo, en verdad, no sé nada de allá” (Marta, 16 años. Llegó con 8 años).*

A pesar de este desconocimiento, sí que existe la tendencia en los jóvenes de tener un interés por conocer más la cultura de origen de sus familias, al igual que mantienen el mismo interés, por aprender a conocer más la cultura de acogida.

- *“Y de la Cultura Dominicana ¿qué saben?”*
- *H. Yo poca cosa, pues yo vine muy pequeño de allí. Yo no llegué al nivel de saber historia y cultura de allí, hoy yo sé más historia de aquí que de allí.*
- *C. Yo me sé el himno nacional. Yo ya borré todo lo que es la historia de allá. Sé más de las cosas de aquí.*
- *H. Yo por ejemplo, me preguntan sabes tú dónde queda tal playa y tal lugar, yo les respondo “a mí preguntame de las playas de Barcelona, yo ya no sé nada de allí”.*
- *¿Les gustaría saber más de la cultura catalana?*
- *H. Sí, a mí me gustaría saber un poco más de la historia y eso, aunque aquí en la escuela ya hemos aprendido algo. Escuchar la gente mayor de aquí hablando de sus experiencias, sobre cómo se vivía aquí.*
- *Y de la cultura dominicana, ¿les gustaría saber más?*
- *C. Sí. También hay que saberlo. Porque gente de aquí, que saben de la cultura de aquí, a veces te preguntan y en tu país qué, cómo es tal y tal cosa y tú no sabes. Nos gustaría también que alguien dominicano nos hable de cosas de allí y eso” (Humberto y Caren, ambos 16 años).*

En relación al contacto que mantienen con el País de origen y, especialmente, con los familiares que dejaron atrás, los treinta casos sostienen que mantienen contacto frecuente con sus familiares en República Dominicana, esto es, con los abuelos, tíos, primos e incluso amigos de la infancia. Este contacto, ocurre con frecuencia gracias a los medios de comunicación que facilitan las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los medios que mayormente utilizan para comunicarse son las llamadas telefónicas, el Chat, las páginas de redes sociales como Facebook y la comunicación vía Skype. También, visitan con frecuencia los “blogs” creados por dominicanos que viven en el extranjero y que les informan de noticias y hechos que ocurren en el país.

- *“¿Qué contacto mantienes con la familia allá?*
- *Yo hablo con mi abuela dos o tres veces a la semana. Con los amigos de allá estoy en contacto por Facebook” (Noé, 16 años).*

- *“¿Cómo mantienen el contacto allá?*
- *Por teléfono. Llamamos a la Abuela. Yo miro los periódicos de allá por internet y veo las noticias” (Isabel, 16 años).*

A pesar de mantenerse este contacto en la distancia y en modalidad virtual, los hijos de familias de origen dominicano presentan dificultades para visitar el país de origen y reencontrarse con sus familiares. En muchos casos, desde su reagrupación en Barcelona no han vuelto a visitar la República Dominicana, pasando hasta siete y ocho años sin producirse el reencuentro con los abuelos o los tíos que les ayudaron a crecer. Este elemento es clave, de cara a la integración, ya que el mantener un contacto directo con los familiares y el ambiente que estos adolescentes han dejado para emigrar a Barcelona, les ayuda no sólo a mantener vínculos afectivos fuertes con sus parientes sino que también, en muchos casos, esto ayuda a superar las “perdidas” que han tenido con la inmigración y las cuales, hemos mencionado en la dimensión psicosocial del proceso migratorio en hijos de familias inmigradas.

Ciertamente, que la principal causa por la que estos jóvenes no viajan con más frecuencia a la República dominicana es la económica, ya que las familias disponen de escasos recursos económicos, situación que también ha sido descrita por los agentes dominicanos entrevistados en el estudio exploratorio. Sin embargo, para los chicos y chicas, el hecho de no poder visitar el país, se traduce en tristeza y nostalgia, lo que puede actuar de manera negativa para superar psicológicamente, los efectos que conllevan los cambios que se viven cuando se tiene que dar la adaptación a un nuevo contexto social y cultural.

Llama la atención que, al momento de las entrevistas, siete casos ya tenían cuatro años sin regresar al país, tres casos llevaban siete años sin volver. Mientras que los demás se distribuían en un promedio de 2 a 5 años sin haber podido realizar un viaje de regreso, aunque sea, sólo para visitar.

- *“Hablando de RD, ¿con qué frecuencia visitan RD? ¿Han vuelto?*
- *M. No.*
- *I. Yo tampoco he vuelto. Las dos tenemos siete y nueve años que no vamos, o sea, el tiempo que tenemos aquí.*
- *¿Les gustaría volver?*
- *I. A mí sí, pero de vacaciones.*
- *¿Por qué no han podido ir?*
- *M. Por los pasajes que son muy caros.*
- *I. La situación económica no nos lo permite.*
- *M. A mí me gustaría ir, pero no puedo. Me interesa el país. Yo lo que necesito es conseguir el pasaje y más nada” (Isabel y María. Ambas 16 años).*

- *“¿Cuántos años tienes viviendo aquí?*
- *Cinco años.*
- *Y ¿has vuelto al país en estos cinco años?*
- *No, no he ido.*
- *¿Por qué no has visitado allí?*
- *Porque no se puede. La situación económica no me lo permite.*
- *Entonces, en estos cinco años aquí, ¿Te sientes cómoda o no?*
- *No, no me siento cómoda, me siento mal, porque allá yo tenía toda mi familia junta, sabes. Yo tenía allá a mi abuela, mis dos hermanos que quedan allá y a mi papá. Aquí me hacen falta, me siento sola” (Mirna, 15 años).*

- *“¿Querías venir?*
- *Sí. Yo quería venir, yo le dije a mi papá cuando estaba vivo que yo quería venirme para acá para donde mi mamá.*
- *¿Cómo te sientes aquí?*
- *Ahora con esta crisis, incómodo, porque son ocho años sin pisar mi país.*
- *¿Te gustaría volver?*
- *Sí, aunque sea por un par de meses” (Charlie, 16 años).*

Esta situación se convierte en amenaza para la integración a nivel estructural, como es por ejemplo, para continuar estudios más allá de la enseñanza obligatoria, puesto que, como bien, expresaron en el estudio exploratorio las madres y agentes sociales de la comunidad dominicana, los chicos y chicas quieren

volver al país para visitar a sus parientes y por razones económicas, prefieren introducirse, a temprana edad, en el mercado laboral para ganarse el dinero del viaje y por ello, muchos se desmotivan de los estudios y se van “acostumbrando” a la autonomía económica, pero que les deja insertos en los sectores “precarios” del mercado laboral a falta de una mejor preparación. En este sentido, exponemos nuevamente lo indicado por Juana, quien es una de las madres y miembro de una de las Asociaciones de Dominicanos que hemos entrevistado:

“La situación es que muchas madres dominicanas, por motivos económicos, no llevan de nuevo a sus hijos a Santo Domingo, los traen y duran 4 y 5 años o más y no vuelven a visitar a sus familias allí y, los niños quieren volver de visita, sobre todo a ver a sus abuelos, con quienes se quedaron mucho tiempo allá y amigos que dejaron, pero, muchas madres les dicen a sus hijos “cuando tú trabajes y te ganes el pasaje, entonces tú vas para Santo Domingo” y ese es el problema, y entonces los niños quieren ir, pero no pueden. Esto, yo lo he visto mucho hablando con las mujeres dominicanas. Yo conozco un caso de una chica, que hasta que ella no trabajó y se pudo comprar su pasaje no pudo ir a Santo Domingo y fue cuando tenía 19 años y vino aquí con 12 años de edad” (Juana, 47 años. Asociación de Dominicanos en Cataluña)”.

9.2 Gustos y preferencias culturales y, las diferencias que establecen los adolescentes de origen dominicano entre la cultura dominicana y catalana/española

Los adolescentes de origen dominicano con respecto a sus gustos y preferencias culturales, se encuentran mayormente identificado con lo que define la “cultura dominicana”, esto es así, tanto para aquellos adolescentes que han sido reagrupados a los inicios de su niñez como para los que han llegado en una edad avanzada de la niñez.

Estos gustos y preferencias culturales hacen referencia a las preferencias que tienen estos chicos y chicas respecto a sus gustos musicales, dietas alimenticias y costumbres, especialmente, aspectos relacionados con las formas de vida que son adoptadas por ellos mismos y sus familias (relaciones entre iguales, valores familiares, tradiciones). En esta línea, sus auto-identificaciones las manifiestan, preferentemente, en preferir los elementos definen o caracterizan la cultura dominicana en cuanto a la música, comidas y costumbres culturales respecto a las

relaciones sociales y modos de vida de las familias. Esta es la tendencia en veinte y nueve casos.

Esta tendencia, se comprende desde la perspectiva de que son las propias familias, las que se encargan de mantener estos elementos culturales de origen y reproducirlos en sus hijos, además, a ello se añade, la conformación de redes sociales cerradas a lo interno de propio grupo dominicano, lo que fortalece aún más esta reproducción y el poco contacto, que en un ambiente natural, fuera de las instituciones de la sociedad de acogida, tienen los hijos de familias dominicanas con la cultura mayoritaria (catalana-española). Esto último, dificulta aún más, la proximidad cultural que permita que estos jóvenes puedan ir creciendo en una interacción cultural en la que se ocurra un intercambio de bienes culturales (gustos, valores, costumbres).

El caso de Elena, quien llegó con cuatro años a Barcelona, ilustra lo que acabamos de describir:

- *“Con los años que tienes aquí, pues llegaste con cuatro años, ¿te gustan también cosas de aquí como la música, comida, costumbres o más bien dominicanas?”*
- *A mí y en mi familia todo es dominicano. Mantengo todo, todo lo que es comida, lo que es el hablar, lo que es la costumbre, que si el arbolito de navidad se pone tal día, eso se hace, que para Semana Santa se ha de hacer la “habichuela con dulce” (plato típico dominicano), esto hay que hacerlo. Todo, todo, todo, la costumbre de mi casa parece que estamos en Santo Domingo.*
- *Pero, tú, ¿qué música prefieres escuchar?*
- *Ah, no, yo lo dominicano siempre, aunque no descarto escuchar música latina, a veces pongo música latina” (Elena, 16 años. Llegó con 4 años).*

- *“¿Qué tipo de comida prefieres?”*
- *Comida, me gusta mucho comer las cosas de allá.*
- *¿Qué tipo de música prefieres escuchar?*
- *Mi salsa, mi bachata, mi rap de allá. Todo de allá. La música de aquí no me gusta” (Lucía, 15 años. Llegó con 10 años).*

En algunos casos (cinco en total) sí que los entrevistados han manifestado que, a nivel de sus familias y de ellos mismos, prefieren adoptar aspectos de la

cultura mayoritaria relacionados con la alimentación, como lo es el tema de los horarios de comida, algunas dietas y, también, para estos jóvenes, sus gustos y preferencias musicales las identifican más allá de lo que es “dominicano”, identificándose con géneros musicales propios de la cultura juvenil existente en la sociedad mayoritaria.

- *“En su familia, ¿preparan más comida de allá o de aquí o de todo un poco?”*
- *En mi casa tenemos un plan: que para mediodía comemos comida de allá, pero en la cena comemos comida de aquí.*
- *Yo no, arroz. Pero a veces variamos a comidas de aquí como la tortilla, la paella, etc.*
- *¿Qué música prefieren escuchar?*
- *Yo prefiero más la música electrónica, aunque también me gusta el Reguetón, Bachata, pero me gusta más el Denbow.*
- *Yo escucho todo, una mezcla de música, como los jóvenes aquí” (Humberto y Caren, 16 años).*

Sobre qué han encontrado de diferente y parecido en ambas culturas (dominicana y catalana), los adolescentes se han inclinado más en señalar, y esto como elemento común en todas las entrevistas, las diferencias que las similitudes, en particular, el choque cultural que perciben sobre la forma en cómo se educan a los hijos en la sociedad de acogida, especialmente, en cuanto a la relaciones padres e hijos y las libertades que experimentan los niños y niñas para desempeñarse con mayor autonomía, cuestión ésta que, en la sociedad de origen no lo han vivido estos chicos y que aún permanece a lo interno de las familias dominicanas en destino, lo que en ocasiones puede desembocar en conflictos familiares, ante las exigencias de los hijos de una “mayor libertad” como los autóctonos la tienen para, por ejemplo, sus salidas de casa, situación ésta que en el caso de las familias dominicanas, se tiene muy “controlado”, especialmente, en las niñas. Este último elemento, hace referencia a que en la “cultura dominicana” se educa diferente a niños y niñas, es decir, las niñas reciben mayor “control” por parte de los progenitores.

- *“¿Ves algunas diferencias o semejanzas entre la cultura de aquí y la cultura de allá?”*
- *Yo veo que los dominicanos presionan más a los hijos. Por ejemplo, yo tengo amigas que son catalanas y que tienen 13 años y ellas me dicen que si puedo salir a andar con ellas así y, yo tengo que preguntarle a mi madre si puedo o no y puede ser la hora que sea, puedo llegar a las ocho*

y no me dejan porque cree que me va a pasar algo por ahí y esto. Ahora voy a cumplir los 17 y más me van a encerrar y eso es lo que me da rabia” (Marta, 16 años).

Es así que, para los adolescentes de origen dominicano, el comportamiento de los pares de la sociedad de acogida lo interpretan como de “falta de respeto” hacia sus padres, pues ellos, lo han aprendido de otra manera, es decir, dentro de una relación jerárquica y autoritaria de los padres hacia los hijos y esto ahora en Barcelona se está aprendiendo de otra manera a lo que ellos reaccionan como rechazo a tomar esta forma de comportamiento o bien como rebeldía hacia sus propias familias para lograr mayores libertades. En este sentido, también las madres en el estudio exploratorio, han expresado que no sabían por qué al reagrupar a los hijos en Barcelona, éstos se les volvían más “rebeldes” y quieren hacer lo que se les antoja. Una de las explicaciones de este comportamiento está en esto que hemos señalado anteriormente. Esto es lo que al respecto nos cuentan los chicos/as.

- *“¿Ves algunas diferencias o semejanzas entre la cultura de aquí y la cultura de allá?”*
- *Hay diferencias, pero no es que haya tanta. Aunque, aquí las familias educan diferentes a los niños, no les ponen límites a los niños. Allá, te ponen límites y te dicen algo que no y es no. Aquí no es así” (Humberto, 16 años).*
- *“¿Ves algunas diferencias o semejanzas entre la cultura de aquí y la cultura de allá?”*
- *Le dan libertad a los niños a muy temprana edad. Creo que en general hacen un poco lo que quieren, claro que hay padres que los controlan, pero en general, le dan libertad a los niños. Y eso pasa en el colegio también, por ejemplo, antes de ayer, dieron una charla sobre “sexualidad y los niños estaban revoloteados, porque según ellos, esto lo tenían que hacer antes” o sea, un año antes de la edad que tienen, o sea, unos niños que tienen 15 años.*
- *Pero, ¿hacer antes qué? ¿El sexo?*
- *No. Tenían que hacer antes la charla, bueno, porque ya, según ellos, ellos están en eso (practicando sexo). Y eso no, creo que no, además aquí ya con mi edad están fumando y eso yo tampoco lo veo bien. Realmente, lo de vivir como viven los adolescentes de aquí, bueno, mi mamá no me va a dejar y tampoco a mí me interesa” (Carmen, 16 años).*

- *“Yo veo diferencias en cuanto a la educación, algunos educan muy bien, pero se ve mucho que los hijos cogen a los padres de relajo. Allá yo no le puedo ni hablar duro a mi papá o a mi mamá, me dan una “pela” de una vez, pero aquí no se le puede poner la mano al muchacho.*
- *¿Qué opinas de esto?*
- *Está bien que no se le pegue, pero si un hijo le falta el respeto a su padre yo lo veo muy mal. Por ejemplo, que un hijo le hable duro o le hable mal a su padre, allá esto no” (Noemí, 16 años).*

Otros elementos que, según los adolescentes de origen dominicano, diferencian ambas culturas, está relacionado con las formas de vida que según ellos se lleva en origen y la que actualmente, están viviendo en destino. Un modo de vida, que según lo describen “es mejor en el país de origen que en el de acogida”, pero que puede detectarse en sus discursos, que sus percepciones se basan mayoritariamente en unos “prejuicios” con los que por un lado, *idealizan el ritmo de vida en la cultura dominicana y que por el otro, presentan de forma negativa, el estilo de vida de la cultura de acogida*, esto también, relacionado con el tema que anteriormente hemos mencionado, respecto a cómo ellos visualizan a los catalanes y su cultura, lo que además, va unido al poco conocimiento que poseen de la cultura mayoritaria.

En este sentido, sostienen que los dominicanos tienen una vida más alegre, activa, menos rutinaria y que la gente es más amistosa. En cambio, en Barcelona, la vida es más de la rutina, la gente no es amistosa y reproducen estereotipos peyorativos respecto a la cultura mayoritaria.

- *“Si alguien les preguntara sobre qué diferencias ven entre la cultura de aquí y la de allá ¿Qué le dirían?*
- *G. Yo le diría que los dominicanos son fiesteros, alegres. Son amigos de todo el mundo. Si tú vas allá a Santo Domingo, nadie te conoce y la gente te saluda como quiera.*
- *Y Cómo definen a los Catalanes?*
- *S. Estirados.*
- *G. Tacañines.*
- *G. Aquí los catalanes sólo salen de casa al Mc Donalds o a comer tapas y luego a la casa. Los dominicanos les gusta salir a todos los lados y a visitar sitios.*

- *S. Por ejemplo, los dominicanos son de la alegría. Los catalanes son de la rutina” (Gilberto, 15 años. Llegó con 8 años; y Samuel, 14 años, llegó con 6 años).*
- *“Allá la vida es más activa. Gozas más de la vida. Aquí todo es más rutina, tranquilo. Casi siempre hace lo mismo: te levantas, escuela, plaza, a dormir. Allá es más variado que te vas con los amigos, te va al río a hacer comidas con los amigos, bueno allá con el calor tienes más actividades que hacer, aquí con el invierno es más aburrido. Veo positivo en los dominicanos, las fiestas, la comida, la gente que son muy amistosas” (Patricia, 16 años).*

9.3 Dimensión Identitaria de la Integración. El sentimiento de pertenencia hacia una o más comunidades políticas

Con esta dimensión de la integración partimos del análisis de la hipótesis de que, a partir de una mayor auto-identificación de los hijos de familias inmigrantes hacia la sociedad de acogida puede darse un mayor arraigo hacia ésta y, por tanto, entrar en el camino de la integración sin excluir el país de procedencia, sino más bien, desarrollándose un sentimiento de múltiple pertenencia a los dos lugares.

Este sentimiento de pertenencia a los dos lugares, nos da el indicador de que los jóvenes que se encuentren en esta situación o en camino hacia ella, tendrán más características y habilidades que les permitirán su funcionamiento afectivo en ambas culturas – tanto en su propio grupo étnico como en el mayoritario- (Massot, 2003). Y por el contrario, cuanto mayor sea su arraigo en el país de procedencia y sus sentimientos de identificaciones con éste país conlleven a la exclusión de otras identificaciones (por ejemplo, con la sociedad de acogida u otras culturas) menores serán las posibilidades de integración.

Pues bien, a partir de esta hipótesis, hemos preguntado a los adolescentes de origen dominicano sobre su sentimiento de pertenencia. Es decir, ¿De dónde se sienten los hijos e hijas de familias de origen dominicanas? ¿Con qué lugares se identifican?

En los discursos de los chicos y chicas, respecto al sentimiento de pertenencia que poseen hacia una comunidad política, en este caso, hacia la dominicana o española, o bien, hacia las dos u otras comunidades políticas, encontramos claramente, que los adolescentes de origen dominicano, poseen en su mayoría una *fuerte identificación con el país de origen, la República Dominicana. Es una identificación vinculada a factores afectivos e incluso, identificada, en las opiniones de los chicos, con el concepto de “patriotismo” que se ha desarrollado históricamente en el contexto sociocultural dominicano.* A pesar de que, como bien expresaron en las entrevistas, están aprendiendo y reconociendo aspectos de la cultura mayoritaria que están presentes en sus vidas, pero ello, no les lleva aún a una identificación de “doble pertenencia”, esto es así en veinte y seis casos de los treinta analizados.

- *“¿De dónde te sientes?*
- *Yo soy muy patriota. Me siento dominicana cien por cien.*
- *Y ¿qué significa para ti, ser patriota?*
- *Pues que llevo mucho mi país aquí en la mente. Yo si dicen algo mal de mi país, yo siempre voy a defenderlo, sabes...para mí significa eso” (Mirna, 15 años. Llegó con diez).*

- *“¿De qué lugar o lugares te sientes?*
- *Yo me siento dominicano.*
- *¿Te sientes dominicano 100x100 o 50% o...?*
- *No, yo me siento 100x100 dominicano” (Marcos, 16 años. Llegó con 8 años).*

- *“Tú, ¿De qué lugar o lugares te sientes?*
- *Yo me siento dominicano. Claro, aquí estoy aprendiendo cosas de las costumbres de aquí, pero yo, antes que todo, soy dominicano” (Martín, 16 años. Llegó con 10 años).*

- *“Yo me siento dominicana. Solo he ido cambiando en la forma de hablar (se refiere a utilizar el acento español). Yo sigo pensando con los valores y las cosas dominicanas” (Lucía, 15 años. Llegó con 10 años).*

En cuatro casos, encontramos que estos adolescentes, *dan un paso más, identificando su sentimiento de pertenencia de manera más amplia también como sintiéndose pertenecer a la sociedad de acogida*. Esto les sitúa en el camino hacia un modelo de “doble pertenencia”, el que sí bien, reconocen y comprenden que se sienten dominicanos, también, identifican que poseen una vinculación afectiva con la sociedad y la cultura mayoritaria, llegando a exponer como razones el hecho de que están creciendo en la sociedad de acogida o bien, porque ya poseen vinculación afectiva con parientes autóctonos y, que de alguna manera, con el paso del tiempo, han ido adquiriendo habilidades y competencias que les permiten efectivamente “funcionar” dentro de esta cultura.

“A cada uno de los que vivimos aquí, tu nos pregunta y te dicen que son 100% dominicano, yo te digo también, yo soy 100x100 dominicano, pero eso yo te lo digo para sentirme bien, pero por otro lado yo sé que vivo aquí, me siento integrado y sé que un futuro si me saco la lotería aquí, yo no pienso irme para allá, te lo prometo eh, yo ya me quedaría aquí e iría para allá tres meses de vacaciones. En mi opinión realmente, el 80% de mí es dominicano pero el 20% es de aquí. Ya tengo aquí ocho años y hay ciertas cosas que ya las tengo de aquí y no soy tanto de allá” (Pablo, 16 años. Llegó con 9 años).

- *“Con el tiempo que llevas aquí, ¿De dónde te sientes?*
- *Yo digo que soy dominicana, pero que he crecido aquí. O sea, que también me siento vinculada a este país, porque yo he crecido aquí” (Sandra, 14 años. Llegó con 4 años).*
- *“Yo me siento 80% dominicana. El 20% se lo dejo a los catalanes.*
- *¿Por qué?*
- *Porque he crecido aquí y porque tengo parientes que son de aquí, de la zona de Valencia. Esto es por mi padre, él es dominicano, pero su papá era de aquí” (Josefa, 16 años. Llegó con 8 años).*

No obstante, hemos encontrado estos casos que se abren camino hacia el desarrollo de un sentimiento de doble pertenencia, los jóvenes de origen dominicano, se mantienen auto-identificados con la cultura y la vida social del país de origen, la cual, ya no conocen tanto como se indicó anteriormente, pero que, tanto por la idiosincrasia de mantener presente lo que define lo “dominicano”, así como por los vínculos afectivos-familiares que poseen unido a la transmisión

cultural que reciben de sus familias en destino; estos adolescentes, reafirman su “ser y sentirse dominicanos”, en muchos casos, actuando de manera excluyente para no dar paso a la identificación con otras identidades culturales.

En el estudio exploratorio, se resalta esta afirmación que acabamos de exponer y que los adolescentes entrevistados confirman cuando enfatizan sobre su “dominicanidad” presente y que mantienen en la sociedad de acogida. Según las distintas fuentes, esto se manifiesta así:

Tabla 9.1: Sentimiento de pertenencia de los chicos y chicas según las diferentes fuentes de información

Fuente de información	Sentimiento de pertenencia de los chicos y chicas según las diferentes fuentes de información
Adolescentes	“Yo me siento cien por cien dominicana, clara” (Noemí, 16 años).
Madres	“Ellos dicen que su nacionalidad es dominicana. Y se sienten siempre dominicanos” (Ramona). “No dejan sus raíces” (Manuela)
Agentes dominicanos	“Los niños están asimilando aquí la cultura dominicana, lo que tú cocinas, etc.” (Antonio). “Los muchachos reproducen aquí la cultura dominicana, están todos juntos entre dominicanos: fiestas, escuchar bachata, visitar los bares de los dominicanos” (Juana).
Profesorado	“Los chicos dominicanos tienen una identidad muy fuerte arraigada a lo dominicano” (Teresa)
Educadores sociales sociedad de acogida	“Se aferran a lo dominicano. El dominicano es la madre, es el padre, es la patria, es todo” (Martín).

Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión

La dimensión de la integración que acabamos de analizar nos pone de relieve que, a causa del escaso contacto directo que tienen los hijos de familias dominicanas con la cultura de acogida, éstos poseen poco conocimiento respecto a los elementos que definen culturalmente la cultura mayoritaria, pero que a su vez, se muestran abiertos y dispuestos para “aprender”, tanto a nivel cognitivo así como a través de una mayor interacción con miembros de la cultura mayoritaria, sobre cómo se vive dentro de la cultura que les acoge. Esto último, está en relación con la actitud positiva que muestran estos adolescentes para la convivencia en un sociedad multicultural, tal y como ya se ha hecho mención en el capítulo sobre la dimensión social de la integración.

El desconocimiento a nivel de lo cultural, no sólo está presente en relación a la cultura mayoritaria, sino que también, los adolescentes, aunque se identifican como “dominicanos” y están conformando sus identidades bajo este referente cultural, poseen muy poco conocimiento de la cultura de origen de sus familias. Esto, es aún más crítico, por el hecho de que el contacto que establecen con el país de origen es mayoritariamente a través de un contacto virtual y no presencial, es decir, los viajes hacia la República Dominicana son escasos y por tanto, en muchos casos, la falta de establecer lazos afectivos con sus familiares y amigos que dejaron atrás, no les está ayudando a superar las dificultades psico-afectivas por las que han pasado en el proceso migratorio y posteriormente, en sus procesos de integración como ya se ha visto en la dimensión psicosocial de la integración que ha sido analizada en este estudio.

Finalmente, se puede indicar que estos adolescentes de origen dominicano están desarrollando pocas competencias interculturales que les permitan tener habilidades para desenvolverse afectiva y efectivamente en las dos culturas: la de acogida y la de origen. Más bien, se nota que por un lado, crecen en Cataluña, pero desconocen los códigos culturales de la sociedad mayoritaria y por ende, tienden a rechazar ciertos elementos de esta cultura, como es el uso de la Lengua Catalana en el espacio público, y por el otro, se identifican fuertemente con la cultura de origen dominicana, justificando su sentimiento de pertenencia por razones afectivas, de fidelidad a la familia y por lugar de nacimiento, pero que de igual manera, no conocen en profundidad los aspectos que definen lo que se denomina la “identidad dominicana”, aunque se aferran a esta identidad porque, como bien expresaron los chicos, les da seguridad, les hace sentir en grupo y se trata de la “Patria”.

Es así, como para que la integración se pueda seguir abriendo camino, en este ámbito es necesario crear los puentes de la interacción intercultural entre estos jóvenes y sus mundos de referencia cultural en los que se están socializando. Interacción que en el caso de la sociedad de acogida, ha de darse más allá, del espacio institucional (escuela, organizaciones) en interacción con otros ambientes de relaciones naturales y, en el caso de la cultura de origen, se hace necesario trabajar, en la transmisión de lo que realmente define esta cultura más allá de lo que folklóricamente se entiende por cultura (comidas, música, fiestas).

Capítulo 10. Perspectivas de vida y lecciones aprendidas por los adolescentes de origen dominicano en su camino hacia la Integración

Introducción

En este capítulo abordaremos dos factores relacionados con la integración: las perspectivas de vida que, según sus opiniones, tienen los hijos de familias de origen dominicanos en sus procesos de integración y sus lecciones aprendidas que hasta al momento han ido adquiriendo en relación a qué entienden por integración en la sociedad mayoritaria a la que han llegado desde tempranas edades de la niñez.

Indagar sobre las visiones de futuro de estos adolescentes de origen dominicano, es clave, desde la perspectiva de que la previsión, por parte de éstos, de un mayor arraigo en la sociedad de acogida les ayudará a echar raíces que les permitan una integración en esta sociedad como su lugar de permanencia, claro está, sin la exclusión, de mantener los vínculos necesarios con su país de origen. Desde esta visión, en el futuro, podríamos tener la posibilidad de contar con ciudadanos integrados que, además, puedan desarrollar habilidades para el ejercicio de una ciudadanía transnacional que les permite moverse efectivamente en ambos contextos sociales.

Por otro lado, conocer las lecciones aprendidas por estos chicos/as dominicanos/as en sus procesos de integración, nos aportará los elementos que ellos consideran que son relevantes para hablar de la Integración de una persona inmigrada en una nueva sociedad, así como las concepciones que tienen sobre lo que es estar “bien integrado”, pues, dependiendo de sus ideas respecto a la integración, podemos obtener las estrategias que ellos han estado implementado o aplicarían para la realización de este proceso en sus vidas.

10.1 Perspectivas de vida en la integración

En las perspectivas de vida, hemos indagado sobre las aspiraciones futuras de los chicos y chicas en relación a su futuro, concretamente, sobre la visión que tienen del proyecto migratorio futuro, es decir, se ven estos chicos y chicas con perspectivas de arraigo en Cataluña o por el contrario desean regresar al país de origen cuando mejoren sus condiciones de vida en lo que a lo económico respecta, siguiendo así la trayectoria de sus padres. Para una mejor integración, sería interesante que estos adolescentes, por lo pronto, su visión sea la de arraigo en la sociedad de acogida y que el futuro sea el que les lleve al ejercicio de una ciudadanía transnacional. Veamos qué encontramos en este sentido, según las experiencias de los entrevistados.

10.1.1 Proyecto migratorio futuro

En este aspecto relacionado con la integración encontramos tres tendencias: *una primera, en la que están los adolescentes que imaginan realizar su proyecto de vida nuevamente en la República Dominicana. Una Segunda, en la que están los chicos que ya se sienten y se visualizan arraigados en Cataluña y que plantean, al menos de momento, realizar su vida en el país de acogida y a la vez, manteniendo sus vínculos afectivos con el país de origen. Una tercera, en la que su principal sueño es realizar parte de sus vidas en un tercer país diferente a España y al de origen, especialmente, en los Estados Unidos.*

En relación a los primeros, encontramos diecinueve casos, a los que les define el hecho de mantener *la perspectiva y el “sueño” del regreso para vivir a la República Dominicana.* Estos adolescentes, piensan que están en España/Cataluña de paso. Esperan que el regreso a su país de origen, ocurrirá en un tiempo relativamente corto, en algunos (tres casos) incluso esperan que su regreso ocurra una vez hayan finalizado el Bachillerato.

Además, cuando se expresan de cara al futuro, en lo que respecta a su proyecto migratorio, lo hacen reproduciendo el mismo proyecto con el que emigraron sus padres hacia Barcelona, esto es: *“con el trabajo en Barcelona, ahorrar dinero para hacer una casita en la República Dominicana y cuando tengan los medios económicos necesarios para vivir allí, entonces, emprender el regreso”.*

De momento, sus ilusiones están relacionadas la idea de trabajar cuanto antes para lograr un ascenso económico que les permita ayudar a sus familias en

República Dominicana y a la vez, de cara al propio futuro, les posibilite crearse mejores condiciones socioeconómicas para establecerse nuevamente en el país de origen, pues consideran que el no regreso implica un “abandono” del país de origen familiar. Por ello, en este grupo se detecta que no sólo se trata de mantener una vinculación afectiva sino que también esta vinculación tiene que darse, de nuevo, con el regreso. Estas visiones de futuro, no son en nada contradictorias con las que dieron lugar al proyecto migratorio de los padres.

- *“Cuando tengas 30 años, ¿qué te ves haciendo?*
- *Con 30 quiero tener un hijo y me veo trabajando. Me veo bien asentada. Y lo he pensado que si yo llego a esa edad, me iría a vivir a Santo Domingo.*
- *O sea que, ¿te irías a vivir a Santo Domingo?*
- *Sí.*
- *¿Tú piensas regresar al país?*
- *Sí, yo lo he pensado. Trabajar aquí un tiempo y si me va bien aquí, me haré mi casita allí y tendré mis cosas allí” (Elena, 16 años. Llegó con 4 años).*

- *“Ya cuando tú tienes mucho tiempo viviendo aquí y trabajando un buen tiempo, después que tú tienes tus ahorros y tus cosas, lo que más tú piensas es irte para tu país. A estar bien en tu país.*
- *O sea, que tu mamá y papá piensan regresar?*
- *Sí, todos creemos así. No siempre queremos estar aquí. Vinimos para acá a vivir mejor y para trabajar, echar pa'lante, pero después tienes que ir a tu país, no lo vas a abandonar así.*
- *Y tú, ¿Piensas también regresar y establecerte en Rep. Dominicana?*
- *Sí, yo sí” (Julio, 16 años. Llegó con 11 años).*

- *“Yo voy a estudiar aquí hasta el bachillerato artístico. Luego allá en Rep. Dominicana quiero estudiar diseño de modas o de interiores y luego cuando termine allá, quiero venir aquí (Barcelona) a hacer una especialidad, pero luego volver a irme a Rep. Dominicana. Yo quiero hacer mis estudios de universidad en Santo Domingo.*
- *¿Dónde te ves trabajando?*
- *Yo me veo en Santo Domingo.*
- *O sea, que te ves viviendo allá de nuevo.*

- *Yo en realidad me veo en Rep. Dominicana y como todo este tiempo he mantenido mis amigos de allá y voy en verano siempre tengo mis relaciones sociales allá. Yo aquí tengo mis amigos, pero es como de paso. Y me integro porque estoy aquí y sé que si no me integro lo voy a pasar mal y todavía me faltan tres años (bachillerato) y no los quiero pasar mal” (Carmen, 16 años. Llegó con 10 años).*
- *“A mí me gustaría en verdad estudiar allá y vivir en Rep. Dominicana aunque viajando al extranjero. Aquí no me veo trabajando y estudiando” (Alicia, 15 años. Llegó con 5 años).*

En relación a los de la segunda tendencia, encontramos siete chicos que de por sí han definido su sentimiento de pertenencia hacia ambas sociedades: la de acogida y la de origen. Son chicos y chicas que han expresado que sus vidas las quieren establecer en el país de acogida, aunque sin perder los vínculos afectivos, de apoyo material y presencial con el país de origen. Tienen una mayor tendencia a establecer redes sociales abiertas, se sienten acomodados y a gusto con ambas culturas.

- *“Yo me veo viviendo aquí. Yo una vez pensé en que me gustaría hacerme una empresa allá, yo creo que Santo Domingo puede llegar a ser una Barcelona, pero mi vida la veo aquí (Pablo, 16 años. Llegó con 9 años).*
- *“Yo quiero hacer mi vida aquí en Cataluña. Vivir aquí y sólo ir de visita a RD” (Humberto, 16 años. Llegó con 10 años).*
- *“Yo me quedaría a vivir aquí también. Tener mis estudios aquí y todo aquí” (Caren, 16 años. Llegó con 7 años).*

Si relacionamos estos tres chicos con su sentimiento de pertenencia, encontramos que Pablo nos ha dicho que se siente 80% dominicano y 20% catalán; Humberto se encuentra confundido, pero enfatiza que se siente “bastante identificado con la cultura catalana” y Caren, se ha definido 99% dominicana y 1% catalana, lo que muestra una correspondencia entre la visión de un arraigo en la sociedad de acogida que se va consolidando poco a poco como proyecto de vida, junto al hecho del desarrollo de un sentimiento de pertenencia que les permita vivir sin excluir una cultura ni la otra. Esto, a nuestra comprensión, contiene elementos que favorecen el camino hacia la Integración desde una perspectiva intercultural, pues provoca que se vaya dando en las personas una interacción dinámica, no sólo a nivel de una apertura hacia las relaciones con la cultura y

sociedad mayoritaria, sino también, a partir de que se puede ir desarrollando una identidad que les permita actuar afectiva y efectivamente en ambos contextos de los que, con el tiempo, pueden identificarse como lugares de vida y de procedencia.

En la tercera tendencia, aunque en menor proporción (cuatro casos) es aquella en la que los adolescentes se visualizan de cara al futuro, realizando sus vidas en otro contexto diferente al catalán y al del país de origen. Sueñan con establecerse en otro país, especialmente, en los Estados Unidos.

- *“Imagínate que tiene 30 años, ¿qué te ves haciendo?”*
- *Me veo en otro país, no aquí en España.*
- *¿En qué país?*
- *Me gustaría Estados Unidos. Me gustaría ir a Washington. Me veo trabajando allí, con la carrera hecha”* (Patricia, 16 años. Llegó con 9 años).

Cerrando este apartado, queremos indicar que las tres tendencias que hemos encontrado respecto a la visión de futuro relacionada con el proyecto migratorio en los adolescentes de origen dominicano, también han sido manifestadas como reflexión por parte de los agentes entrevistados en el estudio exploratorio, lo que valida, que de cara a la integración podemos ver que una perspectiva de arraigo en la sociedad de acogida puede incidir en ofrecerle a los chicos mayor estabilidad en la realización de sus proyectos de vida dentro de esta sociedad e incluso, incide en mantener también una estabilidad emocional, la cual, se ha visto amenazada, en muchos casos, con la vivencia del proyecto migratorio iniciado. En este sentido, la reflexión de una educador social, confirma la visión que tienen los chicos, respecto a sus perspectivas de establecimiento futuro.

“Es lo que comentábamos el otro día, la proyección de futuro de ellos, de los chicos, va hacia eso no, es decir, hacia los mismos objetivos del proyecto migratorio de los padres, es decir, como que copian. Por ejemplo, hay chicos dominicanos que se ven viviendo aquí viviendo en España y entonces, se preocupan por prepararse, por ir a la universidad, se ven aquí en el futuro. En cambio hay otros que hacen reproducción de los padres, es decir, piensan en comprarse un coche allá, la casa se la quieren comprar allá, y así claro la integración se queda un poco difuminada, estancada” (Gabriela. Educadora Social entrevistada en el Estudio Exploratorio).

10.2 Lecciones aprendidas en los procesos de Integración

Aquí recogemos las opiniones de los adolescentes de origen dominicano respecto a dos elementos:

- *El concepto de Integración que poseen.* En este aspecto, nos centraremos en conocer si la idea que los adolescentes de origen dominicano poseen sobre lo que es la integración, es la de una integración orientada hacia la asimilación, la adaptación y respeto de la vida sociocultural de la sociedad de acogida, pero sin asimilación, si es segregacionista, o bien, de interacción y apertura con la diversidad sociocultural presente en la sociedad mayoritaria. Dependiendo de las concepciones que manejen, se podrá considerar cómo se posicionan estos chicos y chicas frente al contexto sociocultural de la sociedad de acogida y por tanto, qué estrategias utilizan para llevar a cabo, dentro de este contexto, sus “procesos de integración”.
- *En relación con lo anterior, se encuentran los aprendizajes adquiridos en su procesos de integración, así como el ideal que poseen sobre lo debería ser, estar y sentirse “bien integrado”.* Se trata de identificar a qué elementos de la integración, relacionados con los que ya hemos analizado, les dan más relevancia estos adolescentes para decirle a una persona sobre “cómo se debe integrar” en la sociedad a la que haya migrado.

10.2.1 El concepto de Integración en los adolescentes de origen dominicano

En los discursos de los adolescentes entrevistados, lo que entienden por integración revela también sus experiencias vividas en este proceso ante su llegada a la sociedad de acogida. Es decir, así como se ha detectado que a nivel sociocultural existe muy poca interacción entre hijos de familias dominicanas y miembros de familias autóctonas, de igual manera, *la idea que tienen sobre lo qué es la integración está más vinculada a una visión de la integración en sentido unidireccional, esto es, como un proceso que tiene que partir del inmigrante hacia la sociedad de acogida y en el que es la persona que llega la que ha de “adaptarse, acostumbrarse y respetar la cultura en la que se encuentra”,* no aparece, en la mayoría de los chicos, la visión de que, la integración es bidireccional y en la que se

da un proceso de interacción sociocultural que conlleva el intercambio de bienes culturales.

- *“Bueno, yo mismo me siento adaptado aquí.*
- *¿Por qué?*
- *Yo respeto sus costumbres y aprendí a hablar catalán con ellos. Pero, tú sabes yo no comparto que hay que ser del todo como ellos. Ellos tienen sus costumbres y ya tú vienes de tu país con tu forma de pensar y tu cultura, yo creo que como dominicano me tengo que adaptar, pero sólo un poquito ve” (William, 16 años. Llegó con 10 años).*

En sus expresiones, el estar integrado no se trata ni de asimilación, ni muchos menos, de intercambio cultural, es más bien, desde una concepción de “aislamiento” en la que permanece la separación entre el ELLOS/NOSOTROS y como el “ellos” son mayoría, es por ello, que “integrarse” es, “respetar la cultura mayoritaria”, pero cada uno en su lado, esta es la percepción de dieciocho casos de los adolescentes entrevistados.

- *“Bueno, para mí la integración es acostumbrarse no tanto, más bien es respetar lo que no es tuyo. Tú puedes seguir siendo tú mismo, creer lo que tú quieras, tener tu cultura, pero respetando la de los otros” (Humberto, 16 años. Llegó con 10 años).*
- *“¿Qué es para ti estar integrado/a en esta sociedad?*
- *Es acostumbrarse a la vida de los españoles, aprender de la vida de los españoles” (Alicia, 15 años. Llegó con 5 años).*
- *“¿Qué es para ti estar integrado/a en esta sociedad?*
- *Adaptarse a la cultura en que estas. Respetar las normas del lugar al que llegas.*
- *¿Entonces crees que uno tiene que renunciar a su cultura?*
- *No, yo creo que las dos culturas tienen que respetarse, pero también hay que adaptarse a lo que uno encuentra. Hay mucha gente que cree que son los españoles que tienen que adaptarse a uno y no es así” (María, 16 años. Llegó con 9 años).*

Dentro de esta línea, también, la idea de la integración en los chicos, se mantiene en base a que para ellos integrarse significa “camuflaje”. Es decir, esto no es asimilación, sino imitación de elementos de la cultura de acogida, pero para

mantener un “parecido con...”, no es en ningún sentido una integración real, el joven lo hace para que la mayoría considere de que está integrado, pero en realidad, es consciente de que no es así.

- *“Y, ¿qué le dirías a un chico para que integre bien en esta sociedad?*
- *Que tome de la cultura que tienen ellos un poquito, pero que no deje de lado las costumbres que tiene de su país, pero más que nada que intente tener cosas de aquí, como que se camuflaje, más o menos como imitar cosas de aquí.” (Elena, 16 años. Llegó con 4 años).*

En tres casos, el concepto de integración lo sitúan desde una perspectiva que está más enfocada hacia la interacción entre inmigrados y autóctonos, aunque señalan que el primer paso lo debe dar el que llega, sin embargo, no se posicionan desde la visión de una integración entendida como aislamiento y respeto pero sin interacción, lo cual, no es integración. Es decir, entienden que la integración tiene que darse a partir de una aceptación mutua entre los dos segmentos de la población y respetando las costumbres y valores de cada cultura, pero compartiendo un “poco” de cada cultura. De igual manera, concretamente, expresan que para que haya integración deberían darse tres elementos: *la acogida del inmigrante por parte de la sociedad de acogida; respeto de ambas culturas; compartir aspectos de ambas culturas, el inmigrado ha de aprender los códigos culturales del país al que llega y que el que llega pueda sentirse acogido como si “estuviese en su propio país”, es decir, sentirse como en casa.*

- *“¿Qué es para ti una persona que está bien integrada?*
- *Para mí es una persona que sabe y comparte un poco de su cultura y de su vivencia. También que comparte con gente de aquí. No es un misterio esto. Por ejemplo, si tú estás hablando con un catalán y mantienes una conversación con él sólo tienes que interactuar con él. Entonces estas integrado. Compartir un poquito de cultura, un poquito de lenguaje, no es tan difícil como dicen algunos, yo creo que es que se cierran” (Pablo, 16 años. Llegó con 9 años).*
- *“Para ti, ¿qué es la integración?*
- *Que tienen que darle el apoyo al que viene de afuera. La gente tiene que apoyarse, el que ya conoce las cosas de aquí, pues, tiene que ayudar al que no sabe, al que no las conoce. Esto hacemos en el equipo de Fútbol, a veces llega uno nuevo y nosotros pues les enseñamos y le decimos qué tiene que hacer. Es ayudarlo a reflexionar, así como el entrenador que me*

Perspectivas de vida y lecciones aprendidas por los adolescentes de origen dominicano en su camino hacia la Integración.

ha enseñado mucho a mí. Yo creo que es igual, porque por ejemplo, un niño que viene de un país donde no se juegue esto (se refiere al Fútbol) como yo, no viene sabiendo mucho” (Yerli, 15 años. Llegó con 12 años).

- *“¿Has oído hablar de la palabra integración cuando se refieren a personas inmigrantes?*
- *Sí, te dicen que tú tienes que integrarte.*
- *Y qué entiendes tú por esto?*
- *Yo entiendo que integración es que llegues, aprendas la lengua de aquí, hables con la gente de aquí, hables con ellos y que tengas amigos y que te sientas bien como si estuvieras en tu país.*
- *¿Qué es sentirse bien según tú?*
- *Que te sientas cómoda en un sitio, que no estés incómoda”(Patricia, 16 años. Llegó con 9 años).*

10.2.2 Elementos constitutivos de la integración según las lecciones aprendidas por los adolescentes dominicanos en sus procesos de Integración

Este componente dentro de la Integración de estos adolescentes está relacionado con el anterior y es importante su análisis, ya que permite comprender, según la perspectiva de los jóvenes entrevistados, qué elementos entienden ellos mismos que conforman lo que es un proceso de integración para las personas inmigradas dentro del conjunto de la sociedad mayoritaria.

Para tales fines, hemos partido de las propias experiencias personales que tienen los entrevistados en este sentido, con este fin, les hemos preguntado sobre *¿qué le dirían a un chico/a que acaba de llegar a Barcelona para que se integre bien en esta sociedad? ¿Qué cosas consideran que son necesarias para que la Integración en sentido, intercultural pueda ocurrir?*

Nuevamente, al igual que como ocurre con el concepto de integración que poseen, los elementos que señalan como indispensables para que la persona pueda integrarse “bien”, ponen el acento en el esfuerzo que sólo el inmigrado debe hacer para que la integración deseada tenga lugar, siendo así que, en la experiencia de la mayoría de los chicos/as no se contempla que, también, la sociedad de acogida tiene parte que ejercer en este proceso.

En esta línea, la mayoría de los entrevistados, entienden que existen dos elementos clave que contribuyen para que pueda darse una mejor integración social y cultural en los jóvenes procedentes de la inmigración, los cuales son:

El primer elemento, es mantener un buen comportamiento cívico. Entendido este comportamiento, como el hecho de mantenerse alejados de problemas sociales presentes en el barrio, tales como: del peligro de entrar en una Banda y de los jóvenes del barrio que no se encuentran realizando ninguna actividad como trabajo o estudio y, que en algunos casos, existe la sospecha de que se dedican a realizar actos delictivos. Esta, es la primera recomendación más citada por los adolescentes como elemento que ayudaría a la integración social, según sus experiencias.

Situación ésta, que hace referencia a la superación de una de las principales dificultades que están presentes en el entorno del barrio y que ya ha sido considerada por los propios adolescentes como un elemento que puede actuar como barrera o amenaza para el logro de una buena integración.

- *“Si viene un chico nuevo al barrio, ¿qué les dirías para que se integre bien y se sienta bien en el barrio?*
- *Que no se involucre con los chicos que están en la calle, entiendes no. Que no esté tanto tiempo en la calle. Que no entre a esos grupos que hacen desorden” (Isabel, 16 años).*
- *“Yo le diría que no ande mucho en la calle, que se controle por lo que hace. Que no se lleve mucho de la gente. Sabes...*
- *¿Por qué dices que no se “lleve mucho de la gente”?*
- *Porque muchos te comen la cabeza (insiste) para que te metas en una banda o algo así” (Marcos, 16 años).*
- *“Le diría no te juntes con gente que no conozcas, por ejemplo, gente que tenga mal vicio, que les gusta fumar y robar, esto es como algunos que hay en el barrio. Le diría con quién o quienes tiene que hacer amistad en el barrio y con quiénes no” (Yerli, 15 años).*
- *“Más que todo que tenga un buen comportamiento cívico” (Josefa, 16 años).*

El segundo elemento, se corresponde con establecer contacto con la cultura de origen: aprender la lengua catalana; buscar relaciones de amistad con

autóctonos o de otras procedencias más allá del círculo de los dominicanos (“conocer la gente”); respetar la cultura mayoritaria; conocer cómo funciona la Escuela y, aprovechar las posibilidades educativas y organizativas que ofrece la sociedad de acogida.

- *“Yo le diría que tiene que acostumbrarse a la gente y que tiene que saber cómo es el horario de la escuela aquí, porque no es el mismo horario que allá” (José, 14 años).*
- *“Que aprovechen todo lo que hay aquí a nivel de Escuelas, de estudio porque así se le van abriendo puertas” (Josefa, 16 años).*
- *“Primero que aprenda la lengua (el Catalán), porque si no aprendes la lengua lo tienes bien mal. Después que se acerque a la gente sin miedo, que sea abierto para conocer las cosas, por ejemplo, hacer algo para conocer lo que hace la gente, ir a los sitios, no quedarse en la casa, pues si te quedas en casa no conoces nada” (Patricia, 16 años).*
- *“Yo le diría que respeten la gente de aquí y que no haga desorden. Yo he respetado a los que ya están” (Marta, 16 años).*
- *“Que no tenga vergüenza, que hable. Que hable con todo el mundo que no importa que sean españoles, latinos o lo que sean” (Marcos, 16 años).*

En un caso, el caso de Lucía, nos aparece recogida, en sentido general, el planteamiento anterior. Ella, en su experiencia, ha *optado por una apertura hacia las relaciones sociales fuera del grupo cultural de referencia y además, se ha apoyado en recursos sociales presentes en el barrio (asociaciones, proyectos de la ciudad) que sirven de soporte para la integración de hijos de familias inmigradas en este Distrito de Barcelona.*

Lucía ha puesto el énfasis en la búsqueda de este soporte externo y de los amigos para que en la práctica, los chicos se puedan integrar bien, pues como dice ella, “no se puede contar con la familia, pues la familia va a lo suyo”, esto es, el apoyo familiar en muchos casos se reduce, a causa, de los compromisos laborales que tienen las madres y padres, por lo que se entiende que la falta de apoyo familiar, los jóvenes deben superarla utilizando a su favor los recursos que les ofrecen desde la sociedad de acogida las organizaciones sociales que trabajan en el

barrio con el objetivo de propiciar mejoras en el proceso de integración de los hijos de familias inmigradas.

- *“Tú, ¿qué le dirías a un chico que acaba de llegar para que se vaya integrando en esta sociedad?”*
- *Bueno, cuando llegué empecé a hablar con la gente, yo hablo con todo el mundo igual (catalanes, españoles y eso), porque hay muchos dominicanos que no quieren hablar con españoles y dicen no que españoles y no sé qué. Yo cuando vine hablaba con todo el mundo y yo hablaba, hay que integrarse con las dos partes (la gente de aquí y de allá) no tiene que ser necesariamente, sólo con dominicanos, se supone que si tu vienes de allá, tu vienes a estar con otras personas, no solamente a estar integrándote con dominicanos. Además, yo le diría que busque ayude para que te integres. Esa ayuda te la dan los amigos, como en mi caso, no en ayuda laboral ni ayuda de estudios porque es diferente. La familia no te ayuda, porque la familia, ya va a lo suyo, bueno este es el caso mío. Con los amigos si puedes buscar amistad y eso. Yo le recomendaría que para buscar ayuda con trabajos, estudios que vaya a la asistente social. Yo le diría que busque información para que se integre. Yo le diría ve a la Fundación A, a Barcelona Activa, que ahí te ayudan para encontrar trabajo, estudios. Yo le informaría de lo que hay por aquí, de lo que te ofrecen” (Lucía, 15 años).*

A modo de conclusión

En este capítulo final se ha recogido la visión de futuro que tienen los hijos de familias de origen dominicano en Barcelona relacionando esta visión de futuro con lo que en el análisis sobre los procesos de integración seguidos por este colectivo, hemos entendido como las perspectivas de vida y las lecciones aprendidas en el corto tiempo en que están estos adolescentes caminando hacia la *“integración deseada”, tanto por parte de ellos mismos como de sus familias y de la sociedad en general.*

Los principales hallazgos nos llevan a la conclusión de que, aún estos jóvenes, en relación a sus perspectivas de futuro, continúan, en su mayoría, representándose en el proyecto migratorio de sus padres, es decir, mantienen la visión de alcanzar un mejor posicionamiento económico en la sociedad de acogida para luego, regresar al país de origen y establecerse. En este sentido, el futuro será el que confirmará o no estas aspiraciones.

No es que esta visión de futuro entorpezca del todo la integración de estos adolescentes, puesto, que también en este trayecto han de mantenerse vinculados a su país de origen, pero, el mantenimiento de una idea muy arraigada en esta línea, podría actuar como amenaza para que estos jóvenes puedan verse con una vida que han de establecer en la sociedad de acogida superando la idea o el sentimiento de que están *“de paso” como el turista que se pasea por Barcelona*.

En otro orden, los adolescentes, sí que son conscientes de que en sus vidas han tenido que entrar en lo que hemos definido como *“procesos de integración”*, sin embargo, sus concepciones sobre este proceso aún son muy superficiales y las relacionan con una comprensión de la integración desde la perspectiva del esfuerzo que sólo el inmigrante ha de hacer para participar a plenitud de la vida de la sociedad de acogida. En pocos casos, pudimos observar que entienden que la integración también conlleva la responsabilidad de la sociedad de acogida en tanto que ha de aportar a los que llegan las condiciones y apoyos necesarios para que su integración ocurra.

Las lecciones aprendidas por los chicos en su proceso de integración reflejan que estos jóvenes se están socializando en un contexto social que les deja vulnerables a situaciones de riesgo que pueden actuar como amenaza para su inclusión social, como puede ser, el hecho de entrar en una Banda delictiva. Por ello, según sus apreciaciones, un joven que desee integrarse ha de tener conciencia de este *“peligro”* y, a su vez, es una situación que se tiene que evitar a toda costa si desea integrarse en el conglomerado de la sociedad.

Siguiendo en esta línea, otro de los elementos que, según los adolescentes, contribuye a alcanzar una mejor integración es el hecho de mantener una actitud de apertura hacia la sociedad de acogida, en tanto que, se trata de aprender la lengua, interactuar con autóctonos y con otras culturas y respetar las normas de la mayoría, así como, *“aprovechar”* los recursos socioeducativos que pone a disposición de estos jóvenes la sociedad del país de inmigración. Sin embargo, en la trayectoria de la mayoría de los entrevistados, estos elementos se convierten en un *“ideal”*, es decir, *más bien están planteados como lo que “debería ocurrir”, ya que, en la mayoría de los casos, por ejemplo, estos chicos mantienen relaciones sociales cerradas a lo interno del grupo dominicano como ya hemos analizado en la dimensión social de la integración y de igual manera, su conocimientos e interacción son mínimos en relación con el tejido asociativo, cultural y educativo del contexto de la sociedad de acogida en la que se están socializando.*

De aquí, la relevancia de que estos jóvenes puedan dar el paso de lo que consideran como la integración imaginada, la que debería ocurrir a la real, experimentando con diferentes ayudas, aspectos integradores como puede ser el intercambio intercultural, mayor conocimiento de ambas culturas (la propia y la de acogida) y una mayor ampliación de su capital social que se sitúe más allá de las redes que poseen a lo interno del colectivo de origen dominicano.

Capítulo 11. Conclusiones de la tesis, bases para una propuesta de intervención socioeducativa, limitaciones y prospectivas

Introducción

En este último capítulo, abordaremos las conclusiones generales de la tesis, la cuales, se presentarán realizando un cruce de las experiencias vividas por los adolescentes entrevistados en sus procesos de integración, a partir, de las dimensiones de las que hemos partido para su análisis.

Las conclusiones que presentamos parten de la consideración de que en los procesos de integración existen diferentes trayectorias en los adolescentes dominicanos, sin embargo, en sus trayectorias existen elementos vertebradores que comparten y que permiten caracterizar lo que como grupo cultural les está ocurriendo en sus procesos de integración en la sociedad de acogida.

Por otra parte, desde una perspectiva de compromiso con la transformación social, aportamos unas propuestas que pueden servir de intervención socioeducativa para mejorar los procesos de integración en hijos e hijas de familias inmigradas desde un planteamiento bidireccional e intercultural entre sociedad de acogida y el segmento de la población que ha sido objeto de estudio de esta investigación.

Por último, expresamos con sinceridad todas las limitaciones con las que se ha realizado este trabajo, así como, las nuevas preguntas que nos surgen producto de la constante reflexión durante la realización de esta tesis y las cuales, consideramos pueden ser punto de partida para continuar ampliando el conocimiento científico en torno a la Integración en contextos que se definen como multiculturales.

11.1 Conclusiones generales de la tesis

Los datos recogidos en este estudio, nos llevan a presentar unas conclusiones que parten, en primer lugar, de unas reflexiones generales en torno a cómo replantearse la concepción de la integración referida a los hijos e hijas de familias inmigradas y, en segundo lugar, recogemos los principales hallazgos en cuanto a la experiencia de la integración en los adolescentes de origen dominicano en relación a cada una de sus dimensiones: psicosocial, estructural (la Escuela), social, cognitivo-cultural, identitaria y perspectivas de vida en la trayectoria de la integración.

Hemos partido de la concepción de un modelo para el análisis de los procesos de integración en hijos de familias inmigradas (véase capítulo 4 de esta tesis). Según, los hallazgos de este estudio, concluimos que el modelo propuesto tiene validez para determinar los factores determinantes que posibilitan o dificultan la integración en adolescentes procedentes de la inmigración en sociedades multiculturales, específicamente, a partir del análisis de aquellos elementos que contribuyen a la incorporación de estrategias educativas que favorecen la inclusión de las minorías, tales como pueden ser: *el sentimiento de pertenencia a una o más comunidades, la participación en el espacio público y el desarrollo de elementos cognitivos y actitudinales que ayuden al aprendizaje de habilidades para la convivencia intercultural en contextos multiculturales*. Todos ellos, se constituyen en elementos de integración y comprueban la validez de los mismos para la elaboración de modelos de análisis que sirvan de instrumento para comprender la integración en personas inmigradas; pero también, su análisis ayuda a sentar las bases necesarias para el desarrollo de una formación socioeducativa que contribuya al ejercicio de una ciudadanía intercultural como base de la cohesión social y como factor de integración, tal y como han demostrado otros estudios realizados en esta línea y a los que ya hemos hecho mención en la introducción de este informe.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que este modelo, no sólo permite el análisis de la práctica de la integración desde un enfoque intercultural y los elementos que la componen desde lo que ocurre con los sujetos dentro del engranaje de la sociedad de acogida (vivencia escolar, dinámicas de la convivencia a nivel de lo social, las auto-identificaciones culturales y del sentimiento de pertenencia) sino que, el mismo sirve como base para comprender las posiciones de las personas más allá y dentro del hecho migratorio y de cómo se ven a sí

mismas en sus procesos de adaptación, qué dificultades superan, con qué posibilidades se encuentran como apoyo para irse, gradualmente, posicionando en el nuevo entorno social y qué necesidades formativas son las que son necesarias atender para que la integración se pueda ir dando como un proceso de carácter bidireccional e inclusivo, según el planteamiento desde el que hemos partido.

Estos elementos, son los que hemos ido analizando en los adolescentes de origen dominicano y que exponemos en las presentes conclusiones, haciendo la aclaración, de que, aunque se presenten por separadas cada una de las dimensiones de la integración y sus resultados, las mismas se han de ver articuladas y desde una perspectiva holística, pues se trata de la persona en todas sus dimensiones como sujeto y actor de lo que hemos llamado “Integración”.

Unas notas sobre el concepto de “Integración” referida a los hijos de familias inmigradas

El concepto de integración que seguía el modelo que hemos desarrollado, se ha situado en la línea de tomar en consideración los elementos más comunes que, según diversos autores, definen lo que es la “integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras. Estos elementos hacen referencia a que la integración es un proceso gradual, dinámico e interactivo entre las personas llamadas “inmigradas” y los autóctonos y a la vez, se analiza la integración de los inmigrados a partir de su participación en las estructuras y en la vida social, cultural y política de la sociedad de acogida sin que para los inmigrados, implique la pérdida de sus referentes culturales.

Sin embargo, cuando se trata de analizar, los procesos de integración en los hijos e hijas que han sido reagrupados por sus familias en la sociedad de acogida, hay que concluir, que para estos adolescentes, *la dimensión que hemos denominado Psicosocial en el proceso de integración adquiere un valor significativo*, se encuentra en la base de dicho proceso, ya que como hemos constatado con este estudio, la inmigración para los adolescentes de origen dominicano que han sido reagrupados en la niñez avanzada, ha sido vivida como un proceso *traumático y estresante*, experimentado un duelo migratorio que, en muchos de los casos estudiados, aún no ha sido superado, sino que les ha acompañado más allá de los procesos iniciales de la adaptación, permaneciendo presente aún después de un prolongado tiempo de inserción en la sociedad de acogida, como lo expresa Gilberto con quince años y quien llegó con ocho años a Barcelona “Yo, todavía, me

siento triste". Y a pesar, de que en varios casos, los adolescentes dominicanos, manifiestan que deseaban realizar el proceso migratorio para reunirse con sus padres, aún en cada uno de ellos, no ha sido bien elaborado el estrés y el trauma de lo que Suárez-Oroz, 2003 denominó el "estrés de la inmigración" teñido por las "pérdidas" relacionales y de las referencias culturales a las que tuvieron que enfrentarse en los inicios de la niñez.

Es decir, que con este estudio, se confirma la teoría que otros autores han señalado (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, op.cit; Siguán, 2003; Rodríguez Izquierdo, 2010) respecto a la importancia de integrar la dimensión de la experiencia psicosocial de la inmigración en el análisis de los procesos de integración cuando están referidos a los hijos de familias inmigradas. Esta importancia, viene dada por el hecho de que como señala Siguán (2003, p. 179) *"en la adolescencia la emigración se vive de forma especialmente traumática. Es entonces cuando el sujeto ha formado las primeras amistades y vivido las primeras emociones personales, cuando la emigración se vive como un desgarró"*. Situación que hemos confirmado en las historias individuales expresadas por los adolescentes que se han entrevistado para este estudio.

De aquí, que a partir de los datos recogidos, nos hemos replanteado el concepto de integración del que hemos partido y entenderlo para su análisis y comprensión, como:

"un proceso gradual, dinámico y bidireccional en el que las personas inmigradas desarrollan un bienestar psicosocial y psico-afectivo, superando, en la medida de lo posible, las pérdidas ocasionadas con la inmigración, a través, de su participación en espacios de convivencia de los que se sientan que forman parte sin exclusiones ni marginación, sintiéndose miembros y aceptados por la sociedad de acogida y ejerciendo efectivamente esta condición a partir de su implicación activa en la vida social, económica y cultural de la sociedad receptora".

Entendemos, que se trata, por tanto, de concebir la integración, situando a la persona en el centro de interés y que todos los procesos que van ocurriendo para facilitar su inclusión en la sociedad mayoritaria, le permitan, sentirse a gusto en el contexto en el que está, ayudándole a superar los duelos personales a los que haya tenido que enfrentarse en su proceso migratorio y de adaptación al nuevo entorno sociocultural al que se incorpora.

La vida de los hijos de familias inmigrantes dominicanas en Barcelona: limitaciones y posibilidades de Integración

En una mirada de conjunto, el estudio que hemos realizado, *nos permite afirmar que la integración de los hijos de familias dominicanas asentados en Barcelona, no es que se esté abocando al fracaso, sino que, la integración en su característica de proceso, está aún en marcha y no se puede tener todavía como un proceso que está siendo “bien logrado” según la concepción de la “integración deseada” de la que hemos partido.* En este sentido, el estudio confirma, en la actualidad, esta hipótesis que, en esta dirección, otras investigaciones realizadas sobre los hijos de familias de origen dominicano, peruano y marroquí han afirmado al respecto (Aparicio & Tornos, 2006; Portes, Aparicio & Haller, 2009).

Es así, que lo anterior nos lleva a la conclusión de afirmar que estamos ante un proceso cargado de complejidades, aunque no del todo negativo, puesto que, como se ha analizado en este estudio, los procesos de integración afectan y trastocan todas las dimensiones de la persona, especialmente, cuando la inmigración forma parte de la vida en las etapas de la niñez y la adolescencia.

En el caso de los hijos de familias de origen dominicano, encontramos que la integración se encuentra con diversos elementos contextuales, sociales, culturales e identitarios que actúan como limitantes en el proceso de inserción en la sociedad de acogida por parte de estos adolescentes, aunque también encontramos, elementos que, están actuando como apoyo y posibilidades de integración.

Como conclusión de este estudio, se contempla que, los elementos a los que hemos, anteriormente, hecho mención pueden agruparse en dos grandes dimensiones que están relacionadas con la manera en que las personas nos podemos posicionar frente a una realidad, especialmente, ante la realidad de hacer frente a los procesos de integración en contextos caracterizados por la multiculturalidad. Estas dimensiones a las que hacemos referencia son:

a) Una dimensión interna. Relacionada con las actitudes y percepciones positivas que la persona posea frente al conjunto de la sociedad y de cómo ésta la ve a ella. Aparecen elementos que permiten determinar el grado de aceptación o rechazo sociocultural que posee la persona hacia la sociedad mayoritaria, así como la percepción del propio sujeto sobre su aceptación o rechazo dentro de esta

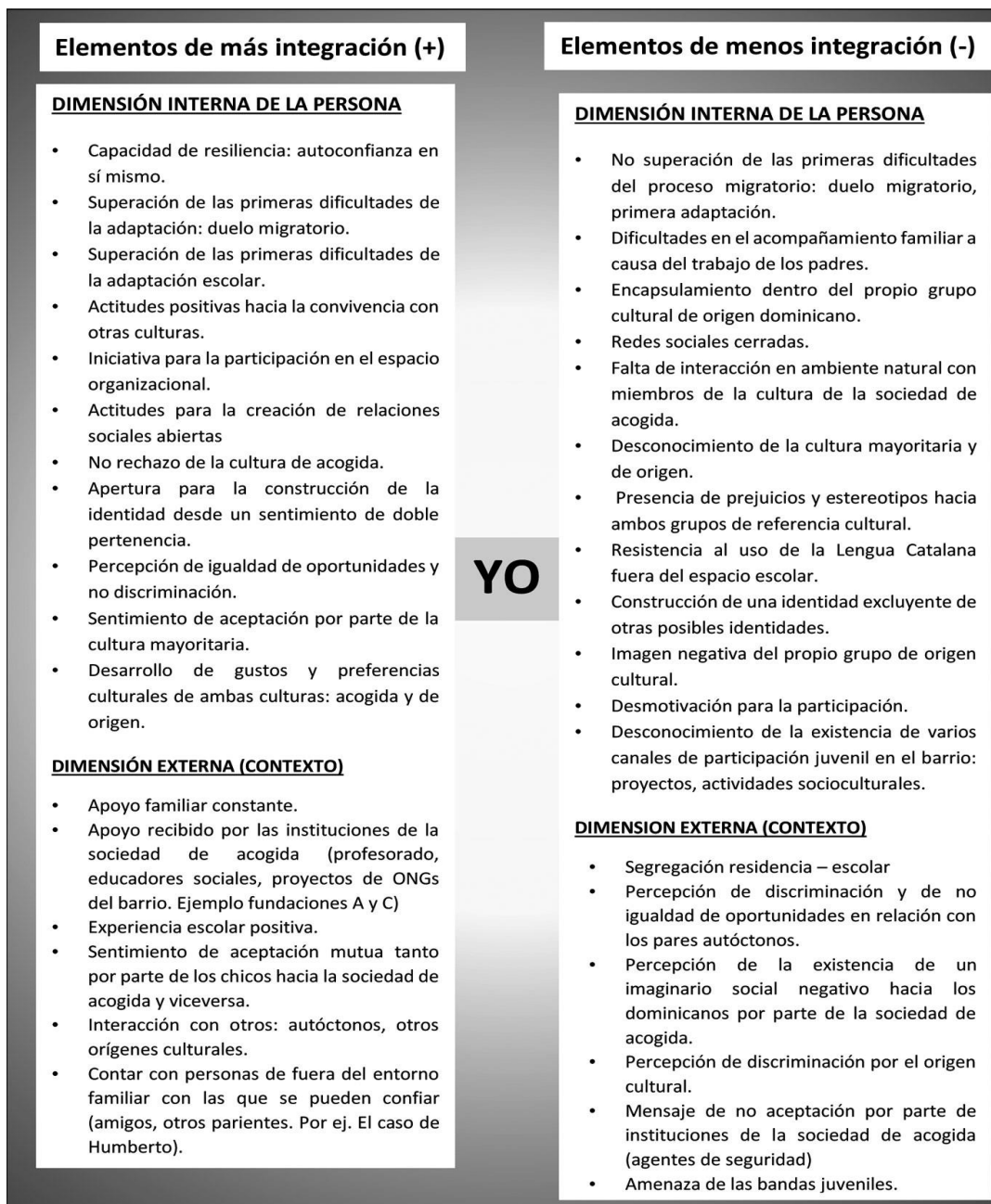
sociedad. También, en esta dimensión, se sitúa la capacidad de desarrollar factores resilientes (autoconfianza, fortaleza interna) para superar los traumas y pérdidas en los que se haya transcurrido durante el proceso migratorio y hacer frente a las dificultades del proceso de adaptación. De igual manera, en un proceso interno, la persona manifiesta y hace efectiva su motivación para participar en los espacios organizativos de la sociedad, así como el reconocimiento de que se tiene una postura abierta y no excluyente de la posibilidad de ir construyendo una identidad y/o sentimiento de múltiple pertenencia.

b) Una dimensión externa. Esta dimensión está compuesta por los apoyos externos que el sujeto recibe en sus procesos de integración y que le sirven de impulso y soporte para la misma. Estos apoyos proceden de la familia (padres, madres, otros familiares); de los amigos/as; de las instituciones de la sociedad de acogida (centro educativo, organizaciones sociales y culturales) y del ámbito social (posibilidad de crear redes sociales abiertas, retroalimentación de una imagen positiva del colectivo de origen del que se procede).

Estas dimensiones, agrupan elementos de integración de las cuatro dimensiones de la integración que hemos analizado (estructural, psicosocial, social, cultural e identitario), las cuales, consideramos que permiten enriquecer el modelo de análisis propuesto al considerar que, en el centro del modelo, está primero la dimensión interna de la persona, es decir, su posición ante el hecho migratorio y de integración en articulación con los factores de apoyo externo que pueda encontrar en el contexto sociocultural en que se inserte.

En la siguiente figura, se recogen de manera más concreta, los aspectos a los que nos hemos referido.

Figura 7: Elementos que se presentan como mayor y menor integración en los hijos e hijas reagrupados por familias dominicanas.



YO

Fuente: elaboración propia

A continuación, veamos, dentro de estas conclusiones finales, cómo se presentan en cada una de las dimensiones de la integración que han sido analizadas para este estudio, los elementos de mayor o menor integración que han sido mencionados en la figura anterior.

A nivel de las estructuras y el contexto social de la sociedad de acogida en el que están insertos los hijos de familias de origen dominicanas que hemos estudiado

La integración está ocurriendo en un contexto socioeducativo y sociocultural, marcado por la segregación espacial y escolar. Las dinámicas relacionales entre los moradores del barrio objeto de estudio y que han sido descritas en la dimensión social de la integración, indican que las mismas son segregadas según los distintos grupos culturales que allí conviven. En esta dinámica, también entran los hijos de familias dominicanas, quienes reproducen a lo interno del propio grupo de referencia cultural, sus redes sociales, tanto en el establecimiento de las amistades como en la participación e implicación de las distintas actividades que ocurren en su entorno próximo de socialización. Por otro lado, si bien es cierto, que para los adolescentes de origen dominicano, la experiencia escolar la han vivido como positiva en cuanto al apoyo que han recibido del profesorado, no menos cierto es que, a la principal escuela a la que asisten, consideran que se sienten cómodos por la mayoritaria presencia de colectivos inmigrados y más aún, especialmente dominicano, lo que denota que es un centro escolar caracterizado por el “estigma” de lo que en la sociedad de acogida se ha acentuado como “*escuelas guetizadas*” en las que, la mayoría de los alumnos proceden de la inmigración. Ello, dificulta, aún más, que los hijos de dominicanos, puedan contar con la posibilidad de interactuar con pares autóctonos que les permitan conocer en ambientes naturales propios de la edad, las dinámicas socioculturales de la sociedad mayoritaria.

En este orden, se ha podido detectar que, de igual manera en el barrio, las instituciones sociales que sirven de apoyo para propiciar mayor inclusión entre los distintos grupos de población, terminan siendo objeto de cierta “segregación”, en el sentido de que, según las propias percepciones de toda la población entrevistada para este estudio, se les identifican con los grupos de “personas inmigradas” con los que trabajan, es decir, los hijos de familias dominicanas asisten a la Fundación A, los de familias marroquíes a la Fundación (X) y así sucesivamente, a pesar, de las dinámicas de funcionamiento de estas organizaciones no es desde esta perspectiva.

Todo ello, nos lleva a confirmar, las afirmaciones de otras investigaciones, de que, si bien, en el Distrito de Ciutat Vella y de manera especial, en el barrio que ha sido contexto de estudio de esta tesis, se han realizado por parte de las

administraciones de la ciudad, procesos de reurbanización, diversos programas de acogida e inclusión social, todavía las dinámicas de la vida en el barrio, permanece “bajo el signo o el estigma del Gueto”, estigmatización que como recoge Aramburu (2000) ha sido una caracterización que históricamente ha acompañado a Ciutat Vella dentro de Barcelona y que, según este mismo autor, esta “guetización”, a partir de la concentración de minorías inmigradas, oculta las desigualdades socioeconómicas y político-sociales de las que forman parte un segmento de la población.

A esta situación que, forma parte del contexto en el que debería y/o está ocurriendo la “integración” de los adolescentes participantes en este estudio, se suma el problema de la *segregación escolar, que, como ya hemos señalado, quedó en evidencia en este estudio*. Lo que para los propios hijos de dominicanos es percibido como “positivo”, pues, según sus valoraciones, asisten a una escuela en la que como bien señalaron, el 98% de los alumnos son de origen inmigrante y en la que se sienten “cómodos” porque pueden establecer relación con muchos chicos de su mismo país de origen, es a la vez, la *evidencia de que aún en la sociedad de acogida, la problemática de la segregación escolar en Cataluña, analizada en estudios como los de Síndic, el defensor de les persones (2008), Benito y González (2007) está, aún presente, a pesar de todos los programas realizados para minimizar esta problemática, la cual, hace que aumente el riesgo de “fragmentación social dentro del sistema educativo” (Síndic, op.cit., p. 5) y es un reflejo de la propia segregación urbana que existente en la sociedad de acogida*. Este fenómeno puede traducirse en un elemento que puede actuar como “freno” en la *integración de los hijos de familias inmigradas y, de otras poblaciones objeto de exclusión, en el conjunto del sistema escolar y social*.

Es así, como la segregación escolar también puede considerarse como un reflejo de la desigualdad y la segregación urbana existente en el sector geográfico en el que están desarrollando sus procesos de integración los adolescentes de origen dominicano, lo cual, ejerce una primera influencia en el escaso logro de la interacción que debe existir entre inmigrados y sociedad de acogida para que la *integración* adquiera el carácter bidireccional que le define.

Por otra parte, a ello se suman, las percepciones de los pares autóctonos y de otras procedencias culturales que hacen vida, junto con sus pares dominicanos, en el barrio como medio de integración social próximo, los cuales poseen, en su mayoría, *una imagen negativa respecto de sus pares dominicanos*. Imagen negativa, que está reforzada por prejuicios y estereotipos que son el resultado de la

falta de interacción entre ambos grupos y de conocimiento mutuo, no sólo como sujeto individual, sino como colectivos culturales que deberían interactuar con sus costumbres, creencias y formas de vida. Por lo que, la relación y el intercambio entre estos jóvenes con identidades culturales y sociales diferentes, no ocurre como algo positivo que debería formar parte de la integración con perspectiva de interculturalidad y por tanto, favorecedor de una mejor convivencia y no como grupos separados, que se van auto-segregando, según las percepciones que tienen de la separación entre el Ellos/Nosotros, como expresaba una adolescente catalana: *“Bueno sí, es que el barrio es de ellos (dominicanos), ellos van a por sí mismo, ellos se integran ellos mismos. Es que siempre están entre ellos”* (Laia, 16 años).

En esta línea, como se concluye en el estudio exploratorio de esta tesis, la socialización de los hijos reagrupados por las familias dominicanas ocurre en un ambiente caracterizado por una alta presencia de la comunidad dominicana en el barrio que nos ha servido de contexto de la presente investigación. Esta alta y significativa presencia de los dominicanos ha adoptado una forma de “comunidad encapsulada en sí misma”, conformándose en grupo que aparentemente se autoexcluye del resto, a pesar de que, reconocen que viven en un contexto multicultural, la identidad que define a lo “dominicano” ejerce “presión” sobre los propios adolescentes para que mantengan sus raíces culturales y establezcan su fuertes lazos relacionales a lo interno de la comunidad dominicana. Es así, como que para estos jóvenes, aunque establezcan amistades e interactúen con pares de otras procedencias culturales, la red de apoyo emocional, relacional y el bienestar psicosocial lo experimentan manteniéndose fiel a la cultura de origen y con el mantenimiento de las relaciones a lo interno de núcleo de la comunidad dominicana, es por esto, que el barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, es para estos jóvenes, más que un espacio que favorece su integración como la hemos entendido, es un referente que les aporta “seguridad”, “comodidad porque se está entre los tuyos” e identidad, incluso llegando el barrio a conformarse una “pequeña República Dominicana” con nombre propio, como hemos señalado en el capítulo 10. Patricia, nos expresa lo anterior así:

“Me gusta este barrio porque lo que más hay es dominicanos y te sientes más como si estuvieras en tu país, en cambio, si vas a otro barrio, entonces te encuentras por ejemplo, con más chinos y así” (Patricia, 16 años. Llegó con 9 años).

Evidentemente, que sin estar en contra de mantener las raíces culturales de las que se proviene, esta última realidad en combinación con la segregación urbana y escolar en que se están socializando los adolescentes de origen dominicano, no favorece del todo o al menos está limitando que el proceso de integración ocurra desde un intercambio de bienes culturales y desde un reconocimiento mutuo entre los distintos segmentos de la población, sino que ha conformado una comunidad dominicana encapsulada en sí mismas, en las que se dan procesos de *enculturación y no tanto de interculturalidad desde el que se van aprendiendo a conocer y compartir los valores, normas, creencias y actitudes de las dos culturas de referencia (la de origen y la de acogida) desde el que desde una perspectiva saludable se aprenda la riqueza que puede comportar el “vivir entre culturas” (Massot, 2003).*

A nivel de las vivencias de los propios adolescentes de origen dominicano sobre sus procesos de integración

Como conclusión, podemos afirmar que las limitaciones no sólo provienen del contexto social de la sociedad de acogida, sino que también, se visualizan en las vivencias de los sujetos estudiados como protagonistas y centro de la *integración en la sociedad mayoritaria. Es así, que desde la perspectiva de lo que los adolescentes han descrito sobre sus vivencias respecto a la integración en la sociedad de acogida, éstos, aún presentan aspectos que limitan el avance de sus trayectorias hacia la integración, los cuales recogemos a continuación.*

La experiencia escolar como primer contacto con las estructuras de la sociedad de acogida, ha ocurrido, como se ha señalado, en un contexto escolar caracterizado por la segregación escolar referida a alta concentración de alumnado inmigrante en un mismo centro educativo. Para los hijos de familias dominicanas, esta situación no ha sido problemática, las problemáticas que arrastran durante su trayectoria escolar están relacionadas con que no han podido, en su mayoría, superar el *duelo provocado por las pérdidas ocasionadas con la inmigración, especialmente*, en el grupo de chicos que emigró en edades avanzada de la niñez (a partir de los siete años) y que, por tanto, fueron conscientes de los cambios experimentados.

Por otro, lado, la otra limitante, para la mayoría, está siendo que éstos adolescentes, especialmente, los que llegaron con edades avanzadas de la niñez, la adaptación al sistema escolar catalán les ha sido difícil e incluso, hasta cierto punto

conflictivo para poder adaptarse tanto a las exigencias académicas, las cuales, califican “mayores” con relación al país de origen, como a los ritmos del horario. Es así, como para los tres casos que hemos encontrado con abandono escolar, esta es una de las dificultades que han señalado como causa de la desmotivación por los estudios y posteriormente, el abandono de la escuela. En este aspecto, estudios como los de Delpino (2007) sostienen que el primer conflicto de los jóvenes latinoamericanos es el adaptarse a las formas diferentes del sistema educativo español, lo cual deberán ir superando paulatinamente, para lograr su integración en dicho sistema. Sin embargo, en nuestro caso, los hijos de dominicanos, si bien se mantienen en la escuela, no terminan de adaptarse a la nueva realidad educativa.

A esta situación, se añaden las dificultades del aprendizaje de la Lengua Catalana y escaso acompañamiento que reciben de sus familias en el proceso educativo, causado esto último, por las características de las familias de las que proceden, las cuales, se definen por la monoparentalidad, el bajo nivel educativo de los padres y madres de los entrevistados, así como las precariedades económicas que no permiten que las madres puedan reducir sus jornadas laborales para acompañar a sus hijos en el trayecto de la escolarización. Situación que, en este sentido, comparten con otros colectivos latinoamericanos (Delpino, ob. cit.)

A pesar de que los chicos tienen, en su mayoría, altas expectativas en la continuidad de estudios (once casos pretenden llegar a la universidad y los demás se inclinan por grado técnico medio o grado técnico superior), estas expectativas se ven limitadas por las situaciones precariedad económica del núcleo familiar (Aparicio & Portes, 2010) y más aún, en los actuales momentos en los que la *crisis económica mundial* ha convertido a la población extranjera en los países desarrollados en un grupo especialmente vulnerable, haciendo que las familias vean reducidas la posibilidad de ofrecerles a sus hijos mejores condiciones de vida, motivación que se tuvo como expectativa y razón para iniciar el proyecto migratorio familiar (Gaitán, 2012) y que con la crisis económica se está poniendo a prueba y con ello, la integración de los inmigrantes y sus hijos en las sociedades de acogida, ya que como señala el estudio realizado por la Fundación Encuentro (2011, pp. 273. 274): *“los migrantes parecen estar más castigados por la crisis que los españoles. Los hijos de los inmigrantes, parecen presentar, de momento, una menor continuidad de estudios más allá de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Esto implica una salida más temprana a un mercado laboral cada vez más precario”*.

Lo expresado anteriormente, se refleja también en las perspectivas de continuidad de estudios más allá de la Educación Secundaria Obligatoria en los adolescentes de origen dominicano dentro la sociedad de acogida, las cuales se ven limitadas por la situación de precariedad económica que viven sus familias, llevando incluso, a los adolescentes y sus familias a utilizar otras salidas, como es la de retornar a los hijos al país de origen para que allí realicen los estudios universitarios y puedan regresar como profesionales al país de acogida. Esta estrategia, en caso de materializarse, no contribuye, de momento, con la consolidación del proceso de integración.

La situación de precariedad económica para continuidad de estudios confirman lo que Aparicio 2004, p. 90, afirma: *“la situación de precariedad en la que viven muchos de los inmigrantes de primera generación probablemente está en la base de que sus hijos no puedan seguir estudiando más allá de lo imprescindible. Esta es una condición que compartirían con la población española de los estratos socioeconómicos más bajos”*. En este sentido, se dará una integración hacia abajo y no tanto, ascendente, como en los inicios de la inmigración se tenían como expectativas de las familias.

A nivel de la dimensión social de la integración

Sobre los elementos que hemos considerado en el estudio para abordar la dimensión social de la integración en los adolescentes dominicanos, las trayectorias de éstos sujetos, nos llevan a concluir que esta dimensión se encuentra con dificultades en relación a que los sujetos que hemos estudiado mantienen la tendencia mayoritaria de preferir el establecimiento de sus redes relacionales de amistades con sus pares de origen dominicano, aunque ello, no implica que estén cerrados para vincularse con otros iguales de otras procedencias culturales (Aparicio & Tornos, 2006). Lo que sí, es que, si bien en la Escuela, estas redes sociales, tienden a ser más abiertas, en el barrio se tornan más cerradas a lo interno del propio grupo cultural de origen.

En cuanto a la participación en el espacio público, los adolescentes entrevistados, han señalado que han encontrado un soporte para su integración en dos instituciones del barrio: la Fundación A y la Institución C, sin embargo, las dinámicas que establecen como condición de su participación, vienen dadas por su preferencia por agruparse y encontrarse con sus iguales dominicanos en las actividades que desarrollan estas instituciones, lo que provoca que conformen “grupos cerrados” que ofrecen la “distorsionada imagen” de que estas dos

instituciones del barrio realizan actividades que parecen estar dirigidas a los “jóvenes de origen dominicano”, factor que dificulta que en este aspecto, se pueda favorecer la participación como soporte de la integración (Generalita de Cataluña, 2013) y como instrumento de integración social (Cabrera, 2002). A pesar de ello, estos dos espacios organizacionales, contribuyen a que los hijos e hijas de familias dominicanas interactúen con otros jóvenes, especialmente, latinoamericanos.

Los datos también, reflejan, que *el uso del tiempo libre*, como espacio de identificación y socialización del mundo adolescente (Essomba, 2008), los hijos de dominicanos lo pasan mayormente, en el espacio barrial. En cuatro casos, visitan al igual que otros pares de la sociedad, los centros comerciales de la ciudad que están cercanos a su barrio y sitios emblemáticos de la ciudad (Sagrada Familia, etc.), pero, el principal referente con el que se identifican para pasar su tiempo libre es su propio barrio. La mayoría, no da indicios de estar familiarizados con otras zonas de la ciudad de Barcelona y los desplazamientos que realizan, así como los lugares de ocio que han identificado, están relacionados con lugares en los que entran en contacto con otros grupos de dominicanos residentes en algunos de los barrios de la ciudad de Barcelona, con los que pueden compartir los mismos gustos y preferencias de ocio que tenían en origen (escuchar música dominicana, visitar fiestas dominicanas, jugar al Basquetbol, visitar amigos y parientes), dando lugar con ello a la confirmación de lo que otros estudios en este sentido han encontrado respecto a que en el ocio y el tiempo libre, *“los adolescentes inmigrantes realizan “importaciones culturales” desde el lugar de origen a su nuevo entorno”* (Essomba, 2008:224).

A estas dinámicas que establecen los adolescentes dominicanos, se suman otras dificultades que actúan como “amenazas” para su *integración social* y que tienen sus orígenes, tanto en las propias percepciones de los chicos como en el propio tejido social de la “sociedad de acogida” y son las que hacen referencia a las *imágenes sociales negativas que perciben los hijos de familias dominicanas respecto a su grupo de origen cultural, las percepciones de discriminación que poseen por parte de la sociedad de acogida, la amenaza de las llamadas “bandas latinas” y el sentimiento de una cierta “presión policial” en el barrio en el que viven.*

Las imágenes de reflejos sociales negativos que, según los propios adolescentes, definen a los dominicanos en la sociedad de acogida, si bien, se basan en prejuicios y estereotipos, nos llevan a la conclusión de que éstas pueden actuar de forma negativa sobre la autoestima de los sujetos (Suárez-Orozco, op.cit) y sobre la *identidad*, puesto que las identidades no sólo se construyen desde

nuestra auto-percepción de lo que somos, sino – y muy principalmente - desde la percepción que el otro nos devuelve de nosotros mismos (Bartolomé y Marín, 2005), percibiendo cómo los miembros del grupo mayoritario y los de su propio grupo sitúan a la persona en relación con sus respectivos grupos de referencia socioculturales (Espín y otras, 1998). En este sentido, Taylor (1994, p. 25), sostiene que:

“Nuestra identidad está configurada, en parte, por la consideración hacia nosotros o su ausencia, a menudo por la errónea consideración de los otros, por lo que un individuo o grupo de individuos puede sufrir un daño real, una auténtica deformación, si las personas o la sociedad en su entorno le devuelven una imagen de sí mismos limitada, despreciativa o desdeñosa”.

A pesar de que los adolescentes de origen dominicano, son conscientes de que las imágenes negativas que se difunden sobre los dominicanos pueden estar distorsionadas, ellos mismos, son conscientes de que estas imágenes no ayudan a su integración en la sociedad de acogida, como lo expresa Marcos (16 años):

“No, tú sabes, como siempre salen en las noticias cosas sobre los dominicanos, tema de banda y todo eso y, así creen que todos somos delincuentes. Eso no ayuda a la integración”.

Este imaginario social negativo percibido por los adolescentes dominicanos, se ve reforzado, además, por las percepciones de discriminación que estos jóvenes poseen, en relación a que consideran que en la sociedad mayoritaria, no sólo se les discrimina por las falsas imágenes que se poseen del colectivo dominicano, sino también, por temas del color de la piel y por la condición de “inmigrantes”. Esta última condición, la consideran como que les sitúa en situación de desventaja frente a sus iguales autóctonos para llegar a posicionarse en igualdad de oportunidades en la sociedad mayoritaria.

De igual manera, la imagen negativa que perciben los hijos de dominicanos por su origen étnico, se refuerza aún más, por las actuaciones policiales en el barrio en el que viven, de la cual, los adolescentes son conscientes de que si bien, en su barrio como medio social próximo de integración, existen problemas delictivos, la actuación de la policía del país de acogida, contribuye a que hacia fuera, las imágenes sociales del “dominicano” se construyan sobre la base de prejuicios y estereotipos negativos, como el de la “delincuencia”:

“Aquí lo que pasa es que en el barrio, están esos muchachos que roban cosas y eso. También aquí con la policía se tienen problemas porque la imagen de los dominicanos es muy mala y en eso ayudan ellos” (Noé, 16 años. Llegó con 6 años).

Otro elemento que puede llegar a convertirse en una barrera para la integración social de los adolescentes dominicanos es la amenaza de las llamadas *“bandas latinas”*, de las que de su existencia dan cuenta los propios entrevistados y que, si bien, en Barcelona, se han realizado esfuerzos para incorporar estas organizaciones al tejido asociativo, no es menos cierto que, estas entidades, para los medios de comunicación, se convierten en una imagen de criminalidad y de amenaza para la seguridad social (Feixe y Canelles, 2007).

Podemos concluir que, la integración social, de estos adolescentes se encuentra amenazada por diversas barreras que tienen sus orígenes no sólo en las dificultades de interrelación que tienen los sujetos de este estudio para ampliar su capital social más allá de su grupo de origen cultural, sino que también, estas barreras se encuentran como parte del medio social en el que están desarrollándose y que forman parte de los problemas sociales y estructurales que se han construido en la sociedad receptora. Es así, como por ejemplo, el hecho de que estos jóvenes establezcan relaciones sociales *“cerradas”*, si bien son preferidas por ellos para obtener un *“bienestar psicosocial”*, no menos cierto es que, el contexto en el que residen (su barrio), está marcado por la segregación residencial y cultural que lo caracteriza como un *“barrio gueto”* en el conjunto de la sociedad receptora, en el que se estableció la inmigración dominicana, puesto que era uno de los lugares en el que los precios de las viviendas podían ser asequibles, realidad que, generalmente, acompaña a los colectivos de inmigrantes, ya que se establecen en los lugares de las poblaciones más deterioradas social y urbanísticamente donde pueden pagar sus viviendas según sus condiciones económicas (Cabrera, 2002).

Esta problemática, existente en la sociedad de acogida, no favorece una integración social en los hijos de familias inmigradas dominicanas, ya que dificulta, aún más, la interacción natural con otros jóvenes autóctonos con los que puedan compartir e intercambiar aspectos de ambas culturas: lengua, costumbres, creencias, formas de vida. Este intercambio, se da a través, de las estructuras de la

sociedad receptora como la Escuela, pero que, en el caso que nos ocupa, no ocurre a plenitud, dado que, de igual manera, que el barrio, las políticas de zonificación escolar del país receptor, contribuye a que los hijos de inmigrantes acudan a centros educativos marcados por la “segregación escolar como producto de la segregación residencial” dando lugar a la concentración de alumnado extranjero en algunas escuelas (López-Falcón, Bayona y Carrasco, 2012), lo que sitúa a los hijos de dominicanos, al igual que otros inmigrados, en situación de riesgo social y educativo, factores que no permiten fomentar una mejor integración en todas sus dimensiones.

Esto, nos permite indicar que, la escasa integración social en la que se encuentran los hijos de familias inmigrantes de origen dominicano, no sólo se explica por posibles actitudes “auto-excluyentes y/o de tendencia al encapsulamiento” que puedan tener los adolescentes dominicanos, sino que, esta falta de integración se debe también, a las barreras socioculturales, estructurales e incluso afectivas que pueden ser y estar construidas por la sociedad de acogida (Ortega, 2007).

A nivel de la dimensión Cultural e Identitaria en los procesos de integración

Los resultados de la investigación reflejan que los adolescentes de origen dominicano están construyendo sus identidades culturales manteniendo sus mayores identificaciones con la cultura de origen dominicana. *En este sentido, podemos concluir que sus raíces identitarias son hondas y profundas dentro del nicho cultural dominicano y que en este sentido, aún sus identidades, a pesar de haber entrado en relación con otra cultura, no están sufriendo significativos procesos de aculturación* que les lleven a ir conformando sus identidades desde un sentimiento de pertenencia a los dos lugares de referencia que les permitan un “funcionamiento efectivo en ambas culturas” (Massot, 2003, p. 178).

Se identifican, en su mayoría, como dominicanos, sus gustos y preferencias culturales son las dominicanas. Sin embargo, República Dominicana se les convierte en un “país simbólico”, puesto que la falta de contacto directo que mantienen con la cultura de origen (pasan un promedio de 2 a 5 años sin visitar el país de origen), no les permite conocer en profundidad los elementos que componen la cultura dominicana: creencias, costumbres, tradiciones, e incluso, el factor religioso, que en la cultura dominicana es un elemento de “identidad”, en la sociedad de acogida, los jóvenes ya no lo mantienen como tal. Los elementos culturales dominicanos

que mantienen son los que les transmiten sus familias y es así, como se establecen y permanecen afectivamente vinculados a los patrones culturales del propio grupo de referencia cultural. Desarrollando un fuerte sentimiento de pertenencia y auto-identificación con la cultura dominicana, sin que, de momento, se visualicen grandes cambios en los chicos en cuanto a sus valores, costumbres y formas de ver la vida, situación que suele ocurrir en los procesos de aculturación de las personas que viven en sociedades multiculturales (Cabrera & otros, 2000).

Estos hallazgos, confirman lo que otras investigaciones han señalado respecto a que los jóvenes de origen dominicano mantienen la tendencia de estar más inclinados a la cultura del país de origen y presentan un bajo nivel de pertenencia al país de recepción, desarrollando lo que se denomina un “repliegue identitario”¹¹⁴ (Aparicio, 2004, p. 97). Se sienten más de “allá” que de “aquí” y proyectan una imagen del país de origen (República Dominicana) como una cultura y sociedad a la que dicen “conocer”, pero que en realidad lo que tienen es una “imagen idealizada” de la misma, aspecto que comparten con situaciones similares que se dan en otros hijos de colectivos inmigrantes (marroquíes, rumanos, argentinos) según los hallazgos de otras investigaciones (Essomba, 2008; Siguan, 2003).

Es importante destacar que, esta situación aparece tanto en los adolescentes que han sido reagrupado pequeños (4 años edad) como en aquellos que en el momento de la inmigración habían realizado parte de su socialización en el país de origen. En el caso de los primeros, este estudio, no confirma lo que al respecto han señalado investigaciones realizadas, en cuanto que, *“si los niños son pequeños cuando los padres llegan a España o han nacido en la inmigración, es más difícil que se identifiquen con el país de origen”* (Soriano, 2005, p. 183), sin embargo, sí confirma que en los hijos reagrupados en la niñez avanzada, las raíces culturales adquiridas en el país de origen son profundas y por tanto, se mantiene con mayor fuerza el carácter afectivo que han desarrollado con todas las vivencias que han tenido en el país de origen y que marcarán y colorearán afectivamente la trayectoria de la propia identidad cultural (Bartolomé, 2004a; Soriano, op.cit.)

Sin embargo, hemos encontrado que en tres casos (Pablo, Sandra y Josefa), los chicos están siendo conscientes de que van construyendo sus identidades entre

¹¹⁴ Según Aparicio, 2004, p. 97, por “repliegue identitario” suele entenderse “el volverse hacia el grupo de origen como referente de la propia identidad cultural”.

dos culturas con las que van abriéndose paso a la posibilidad de identificación con la cultura mayoritaria de acogida. Son chicos que han establecido un mayor contacto con la sociedad receptora a través de su participación en asociaciones socioculturales o bien, porque están siendo conscientes de que el contacto con otra cultura les está llevando a asumir el proceso adaptativo y de aculturación que conlleva la integración (Soriano, 2005), como es el caso de Pablo. También, son chicos que poseen vínculos familiares en la sociedad de acogida, en el que uno de los padres es un miembro de dicha sociedad, que han establecido amistades con pares autóctonos, tienen una actitud de apertura para el uso de la lengua catalana y se han interesado en conocer más la cultura de acogida, a través, de su participación en actividades culturales. Ello, pone de manifiesto, que para el desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una múltiple pertenencia es necesario que la persona, sin sentir que traiciona a la cultura de origen, pueda vivenciar que, de alguna manera, establece vínculos afectivos (relacionales, ya sean éstos familiares o de amistades) y efectivos (participación con otros de la sociedad mayoritaria en proyectos comunes) con los otros grupos culturales, en este caso el mayoritario.

A pesar de estas tres excepciones que hemos mencionado, la falta de interacción, fuera del ambiente escolar, con la cultura de la sociedad mayoritaria, contribuye a que la mayoría de estos adolescentes dominicanos no adquieran una mayor identificación con dicha cultura. Poseen mínimos conocimientos de cómo es la cultura catalana y los aspectos que pueden señalar como son las principales fiestas, los conocen a través de la institución escolar.

De igual manera, respecto al *conocimiento y uso de la lengua catalana* como elemento de *integración cultural*, se concluye que los mismos poseen conocimientos del catalán que han adquirido durante la escolarización, pero que su uso en los espacios públicos, más allá del entorno escolar, no es práctica común entre los hijos de familias dominicanas. Esto se explica, por la razón de que, los chicos y chicas entienden que pueden moverse en la sociedad de acogida con el uso del castellano sin la necesidad del catalán. La lengua catalana no la visualizan como necesaria para el desarrollo de sus vidas en la sociedad de acogida, todo y a pesar de que, la lengua catalana, no sólo su conocimiento sino también su utilización como medio de comunicación, es, según algunos estudios (Brugué & otros, 2013), considerado por los inmigrantes latinoamericanos residentes en Cataluña como fundamental y necesario para integrarse en las redes sociales de esta sociedad, donde el uso del Catalán es predominante. El aprendizaje de la lengua catalana es, además, como sostiene el Plan de Ciudadanía y de las

Migraciones: horizonte 2016, *“un aspecto fundamental para la integración...El catalán como lengua propia de Cataluña, es una lengua de oportunidades y tiene que servir para la interrelación de todas las personas que viven en ella”* (Generalitat de Catalunya, 2014, pp. 44-45)

Sin embargo, a pesar de esta relevancia de la lengua catalana como factor de integración, en el caso de los adolescentes de origen dominicano, sólo en ocho casos, manifiestan que se sienten a gusto utilizando el catalán en otros espacios en el que no les he obligatorio como lo es en la Escuela. Este elemento, como factor de integración, no se encuentra presente en las trayectorias de integración de la mayoría de los chicos y chicas de origen dominicano.

La falta de una mayor interacción con otros espacios de la sociedad de acogida (familias autóctonas, organizaciones deportivas, culturales) está en la base de que estos jóvenes aún no contemplan *identificarse* con la cultura de acogida. Este elemento que no es un indicador de integración es clave, puesto que de cara a la integración desde un enfoque intercultural, es necesario comprender que *“la construcción de la identidad no es sólo una autopercepción, sino una relación dinámica e interactiva con los otros”* (Bartolomé, 2004:69). Es así, como el diálogo con las tradiciones culturales distintas a las de origen, pueden dar la posibilidad a estos jóvenes, que sin renunciar a su cultura de origen, puedan desarrollar la habilidad de desarrollar una identidad cultural más abierta valorando como ventaja la realidad de vivir entre culturas (Massot, 2003).

Finalmente, si bien es cierto que los hijos de familias dominicanas tienden a asumir sus identificaciones culturales con el país de origen, con este estudio, no se puede concluir que el proceso de integración, en este aspecto, sea excluyente de la construcción de otras identidades en estos jóvenes, sino que apuntándonos a lo que sostienen Aparicio & Tornos (2006), consideramos que estos *adolescentes dominicanos viven, en el momento de este estudio, una identidad distinta que no es indicio de mala integración, ya que no se presenta como postura cerrada de una identidad excluyente que rechaza a las demás identidades*, por ello, de lo que se trata es de propiciar las condiciones necesarias. Es decir, los espacios para que estos sujetos entren en contacto natural con la cultura mayoritaria y desde los que puedan interactuar e intercambiar los bienes culturales de origen con los de la sociedad de acogida y aprendan a valorar lo que cada una de las culturas les puede aportar en la construcción de sus identidades. Para esto, un factor que favorece es el hecho positivo de que los propios adolescentes, no se muestran cerrados a aprender y entrar en diálogo con los patrones culturales de la sociedad de acogida:

- *“Entrevistador: ¿Qué le dirías a alguien sobre cómo se vive en Cataluña?”*
- *Sé poco de ellos. Aquí en la Escuela he aprendido de las fiestas como Sant Jordi, la Mercé. Pero sé muy poco de ellos.*
- *Entrevistador: ¿Te gustaría conocer más sobre la cultura catalana?*
- *Sí. Yo creo que es necesario, ya ahora vivo aquí y esto hay que aprenderlo” (Noemí, 16 años).*

A nivel de las perspectivas de vida y lecciones aprendidas en los procesos de integración

En este aspecto, relacionado con la integración en la sociedad de acogida, la tendencia generalizada de los hijos de familias dominicanas es continuar su trayectoria con la idea de mantener las razones que dieron lugar al proyecto migratorio de sus padres y madres. Se vislumbran arraigándose nuevamente en la República Dominicana, una vez, hayan conseguido en la sociedad de acogida el “bienestar económico” deseado. Es decir, que una perspectiva de establecimiento a largo plazo en el país de inmigración, al menos, en las perspectivas de los chicos no existe. Para la integración, esto constituye una barrera, porque introduce a las personas en un proceso de integración que se realiza como “obligación” para adaptarse o acostumbrarse a la vida de la sociedad de acogida, al menos, mientras se vive en ella, Elena, quien llegó con 4 años y que a pesar de que su socialización ocurre en su totalidad en el país de acogida, ilustra este elemento así: *“Sí, yo lo he pensado. Trabajar aquí un tiempo y si me va bien aquí, me haré mi casita allí y tendré mis cosas allí” (Elena, 16 años. Llegó con 4 años).*

Los chicos (siete casos) que se proponen establecerse en el país de acogida y que se diferencian de los demás, presentan unas características de una integración que se va abriendo paso en el país de acogida. Se sienten, un poco, que pertenecen a esta sociedad mayoritaria, tienen relaciones afectivas (familiares, noviazgo y amistades) con miembros de la sociedad de acogida. Son chicos y chicas que se visualizan permaneciendo en la sociedad de acogida y a la vez, manteniendo los vínculos afectivos y el contacto con el país de origen, lo que lleva a la conclusión de que, para la integración en las sociedades multiculturales, la perspectiva de arraigo dependerá de las vinculaciones afectivas y sociales que la persona desarrolle en el nuevo espacio de socialización, sin que ello, implique un rechazo de

los vínculos afectivos y compromisos personales y sociales que ya se tienen con la sociedad de origen.

En relación a las lecciones aprendidas en las trayectorias de integración de los adolescentes dominicanos, se puede concluir, que para ellos, la concepción de la integración que poseen se sitúan dentro de un modelo multicultural caracterizado por la tolerancia y el respeto, pero no por el reconocimiento y la interacción entre inmigrados y autóctonos como dos elementos de la interculturalidad (Bartolomé, 2004b). Los jóvenes, en su mayoría, entienden que integrarse es siempre un “asunto que pertenece al inmigrado, es un proceso unidireccional y es la persona que llega la que ha de “respetar y adaptarse” a los valores y costumbres de la sociedad mayoritaria. Esta visión contradice, el enfoque de la integración desde una perspectiva intercultural, tal y como se ha concebido en las bases conceptuales de esta investigación.

Sin embargo, las propuestas que los jóvenes de origen dominicano realizan respecto a qué elementos consideran para lograr una buena integración, llevan a la conclusión de que los mismos se corresponden más con “el deber ser” de la integración y no tanto, con lo que ellos mismos, en sus diferentes realidades personales y grupales, experimentan como lo que es estar integrado en una sociedad multicultural. Así pues, para estos chicos y chicas, la integración conlleva *establecer contacto con la sociedad de acogida (tener amistades, aprender y hablar la lengua, “aprovechar” las posibilidades educativas y organizativas que les ofrece el entorno) y por otro lado, “mantener un buen comportamiento cívico”.*

Es decir, si bien, los jóvenes entrevistados, mantienen un buen comportamiento cívico en su barrio como medio próximo de integración social, no obstante, como ya hemos indicado, sus canales de contacto con la sociedad mayoritaria se ven reducidos al contacto con los medios formales establecidos por dicha sociedad para mantener el control social (Escuela, Casals, Ongs), pero, no establecen redes sociales fuertes a lo interno de esta sociedad. Por otra parte, parece ser que si bien dominan la lengua catalana, no la consideran como necesaria para su integración hasta tanto, la propia realidad les ayude a descubrir la importancia vital del uso de esta lengua para alcanzar una parte de la integración cultural y estructural (por ejemplo, acceso a puestos de trabajo) deseada. Estas últimas consideraciones, indican que aún falta abrir más puertas para que, en el futuro próximo, estos adolescentes puedan ir sintiéndose, sin perder sus identificaciones con la cultura de origen, miembros de una sociedad con la que comparten en ella un espacio común, valores, normas y participan de un proyecto

común, del que no se sientan excluidos por ser “diferentes” y donde como personas tengan su puesto y sus responsabilidades (Bartolomé, 2004a).

Abriendo caminos: factores de apoyo en las trayectorias de integración de los adolescentes de origen dominicano

El estudio revela, que si bien la integración de los hijos de dominicanos se encuentra realizándose dentro de un contexto de adversidades, no menos cierto se pueden descubrir factores de apoyo que les han servido y les siguen sirviendo de soporte a los casos estudiados para caminar hacia una mejor integración.

Los factores de apoyo encontrados tienen sus orígenes en varias fuentes:

La capacidad de resiliencia de los propios adolescentes, elemento encontrado en cinco casos (Noemí, Josefa, Caren, Pablo, Humberto). Es decir, esa capacidad de fortaleza interna que se manifiesta como señalan Forés y Grané, 2008:93 “*en los elementos positivos del carácter individual de cada persona a través del ser conscientes del “Yo soy” (fortaleza interna), “Yo puedo” (habilidades), “Yo estoy dispuesto a hacer” y, “Yo tengo” (apoyo social)*”. Es así como de cara a la integración, estos aspectos positivos encontrados en estos casos, permiten ver que los mismos son clave para que los jóvenes adopten una postura de resistencia y una actitud esperanzadora frente al futuro: “*Confía en ti, y siempre aprende cosas nuevas. Pero, sé valiente, siempre tenlo presente” (Letras del Rap escrito por Josefa, 16 años). “Yo veo mi futuro con perspectivas. No me veo sin futuro nunca” (Pablo, 16 años).*

Los factores protectores externos que han ayudado a los chicos y chicas (en su casi totalidad), se encuentran en dos ambientes: por un lado, está la motivación de las familias en la trayectoria de la integración y el apoyo recibido por las instituciones de la sociedad de acogida (Fundación A y la Institución C). Este último apoyo, es el que ha sido mencionado por todos los casos estudiados, como el que más les está ayudando a su integración social, especialmente, en lo que respecta al acompañamiento que reciben para mantener su interés por los estudios y el aumento de su capacidad de relacionarse con otros pares de otras procedencias culturales que hacen vida en su barrio. A este factor de apoyo externo, aparece como tema común entre los adolescentes, el hecho de contar con un “alguien especial” (en nuestro caso, se ha tratado de algún profesor, amigo y familiar – primos) que les ayuda y les sirve de referente, por ejemplo, para mantenerse

motivados por los estudios, superar amenazas de riesgo delictivo presentes en el medio y/u orientarles en sus trayectorias de vida.

Es así que, con este estudio, se confirma lo que autores como Portes & Fernández-Kelly (2007), Pámies, Bertrán & Ponferrada (2012) han encontrado en otras investigaciones realizadas respecto a los *determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas y*, ciertamente, en la misma línea que estos autores, podemos afirmar que quizás, éstos factores no sean los que cien por ciento garanticen un mejor camino hacia la integración, pero la combinación de ellos unido a la capacidad de resiliencia de la persona son decisivos para llevar a cabo este proceso.

El último elemento que encontramos como positivo en las trayectorias de los casos estudiados, es el que hace referencia a la actitud positiva que mantienen respecto a su apertura para convivir en una sociedad multicultural. Los adolescentes de origen dominicano, si bien se identifican totalmente con su cultura de origen, no se muestran cerrados para establecer vínculos con otras culturas, no adoptan una postura excluyente ni segregacionista frente a la diversidad cultural presente en el contexto en el que se están socializando. Consideran que es *positivo vivir entre culturas y coexistir junto al "otro distinto"*.

Con esta postura, *concluimos*, que si bien, aún falta dar el paso de la tolerancia al reconocimiento mutuo, reconocimiento que significa el hecho de conocer a los "otros" descubriendo elementos que, quizás han estado velados por los prejuicios o estereotipos que se poseen (Bartolomé y otras, 2003); entre estos adolescentes, se presenta la tolerancia, al menos, como un elemento que sienta la base para aceptar la coexistencia con otros diferentes en un contexto multicultural, aunque todavía, como hemos sostenido anteriormente, falta por recorrer, en la mayoría de los entrevistados, el plano de lo práctico-cotidiano: "relacionarnos y convivir con los otros" (Jordán, 2007).

En definitiva, como hemos afirmado, mantenemos la tesis, de que si bien la integración en los hijos de familias dominicanas en Barcelona que han participado de este estudio, parece encontrarse con mayores barreras que posibilidades de realización, no podemos considerar que dicho proceso se está logrando mal o bien que no se ha logrado, sino que entendemos que la *integración de estos adolescentes aún se está "escribiendo" y no está acabada y, por su puesto, ya se ha iniciado.* De igual manera, que la sociedad a la que han llegado y en la que se están integrando con sus limitaciones, incertezas y posibilidades, tampoco está del todo

construida, sino que la convivencia entre todos se va reconstruyendo cada día. En esta línea, Ortega (2007, p. 32), lo expresa con estas palabras:

“La integración no debe ser pensada para hacerse en una sociedad definitivamente construida, con sus señas de identidad inalterables y con respuestas predeterminadas a la múltiples situaciones cambiantes; ésta (la sociedad) no es una página ya escrita en la que la leyes, valores y tradiciones culturales ya están prefijadas de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que adaptarse a ellas. Tampoco es una página “en blanco” en la que todo esté por escribir. Más bien es una página que se está escribiendo y en la que todos, inmigrantes y autóctonos, dejan sus señas de identidad”.

11.2 Bases para una propuesta de intervención socioeducativa

Las propuestas de intervención que se proponen para la mejora de los procesos de integración en los hijos de familias de origen dominicano, son bases que sirven para desarrollar un conjunto de proyectos de carácter socioeducativos que incidan, positivamente, en el logro de la integración desde una perspectiva intercultural en estos adolescentes dentro del conjunto de la sociedad de acogida¹¹⁵.

Estas propuestas que se proponen para una intervención socioeducativa, toman en consideración dos aspectos:

a) En relación al contexto de aplicación: se presentan propuestas que han de ser realizadas en el barrio como contexto de integración social próximo y en coordinación con las instituciones del entorno que desarrollan programas dirigidos a la inclusión de los adolescentes y jóvenes, tanto procedentes de la inmigración como de los que no tienen tal procedencia.

Entendemos, que realizar acciones de integración desde un enfoque inclusivo dentro de los espacios naturales del barrio puede ayudar a generar un

¹¹⁵ Hacemos constar que, la concreción de las líneas socioeducativas que se proponen como estrategias de intervención dirigidas a la potenciación de la integración en hijos de familias inmigradas, se realizarán a partir de validar el contenido de las mismas según la realidad del contexto en el que sea aplicada y también, las mismas serían refrendadas por actores socioeducativos que se encuentren en este contexto. Por ello, se presentan sólo unas líneas generales de intervención, sin llegar a su máxima particularidades.

intercambio natural y de integración entre los jóvenes de las distintas procedencias culturales que allí habitan. En este sentido, la idea es, impulsar que los adolescentes de origen dominicano formen parte más activa de los espacios de encuentro y de participación de su comunidad. Desde esta perspectiva como señala Interred (2008:17): *“las asociaciones y el barrio son espacios esenciales para la formación de la ciudadanía, son lugares con un gran potencial para la participación, la integración y la convivencia intercultural, para generar nuevas relaciones, nuevos contactos, generar creatividad e innovación. Para generar espacios compartidos entre la juventud del país de acogida y la juventud que llega a la sociedad de acogida”*.

b) Respecto al enfoque teórico: para la presentación de las propuesta de intervención tomamos como referente los planteamientos que caracterizan a una *pedagogía de la inclusión* y que según Bartolomé, coord. (2003: 29-38), son:

- *“El conocimiento mutuo como base.* Implica conocer la propia cultura para ampliar ese conocimiento a los grupos culturales con los que nos ponemos en contacto.
- *La aceptación como condición.* Supone, ante todo, desarrollar procesos educativos que faciliten la actitud de apertura y de respeto hacia todo ser humano por muy diferente o distinto a nosotros que pueda parecer.
- *La valoración como impulso.* Reconocer la valoración de todas las personas, asumiendo su diversidad como riqueza, el descubrimiento de sus capacidades, de su riqueza cultural y personal, de sus valores, constituye el más formidable impulso para su crecimiento y el de la comunidad en la que se insertan. Se trabajan acciones desde las potencialidades latentes o explícitas en cada persona y en cada cultura.
- *La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte.* Este planteamiento, tiene como horizonte la cohesión social y el desarrollo integral de las personas, dos elementos que también son propios de los procesos de integración desde una perspectiva inclusiva.
- *La ciudadanía intercultural como proceso.* Asume la existencia de colectivos con raíces culturales diversas, pero que se ligan libremente en la voluntad de construir una sociedad cohesionada por un proyecto común”.

Para desarrollar este enfoque de la Pedagogía de la Inclusión, el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) ha aplicado diversos materiales educativos que han sido resultados de varias investigaciones (Bartolomé y otras, 2003; Bartolomé & Cabrera, Coord., 2007) y los cuales, nos sirven de punto de

partida para continuar con la aplicación de líneas de acciones que nos ayuden a favorecer mejoras en la integración en la juventud de origen dominicano y así, poder reducir los posibles riesgos de exclusión sociocultural en los que se puedan encontrar estos jóvenes, según los resultados encontrados en esta tesis.

Por nuestra parte, la propuesta de intervención socioeducativa, siguiendo los planteamientos anteriores, tiene dos componentes:

a) Acompañamiento. Este componente propone la creación de un equipo de “*Mentores*” de los adolescentes de origen dominicano. Estos mentores, serán agentes y adolescentes-jóvenes de la propia comunidad dominicana que, voluntariamente, decidan constituirse en referentes entre las familias, asociaciones y escuelas del barrio para la organización de actividades que estén relacionadas con potenciar la integración social, cultural y educativa de los hijos e hijas de familias dominicanas sector. Cabe señalar, que al momento en que redactamos esta propuesta, se cuenta con la disposición de tres mujeres que están interesadas en formar parte de este equipo de mentores y que son parte del tejido asociativo dominicano presente en Barcelona.

b) Desarrollo de actividades formativas, socioculturales, deportivas y de vinculación con la comunidad. Se trata de fomentar, a través de la participación de los chicos y chicas, en estas actividades:

- el desarrollo de proyectos que les vinculen más con su barrio, que les lleven a conocer mejor su comunidad y las posibilidades de integración social, educativa y laboral que les ofrece la sociedad de acogida;
- el intercambio espontáneo con otros jóvenes naturales del barrio y/o de otros entornos que proceden bien de la sociedad mayoritaria o de otros orígenes culturales. Este intercambio, se pretende favorecer con la implicación de los adolescentes de origen dominicano en las actividades deportivas, culturales y educativas que las propias fundaciones y asociaciones del barrio llevan a cabo en el sector. Por ello, es importante, el trabajo articulado entre los “mentores de la comunidad dominicana” y el tejido asociativo del barrio para motivar la participación de los jóvenes.
- La formación y reflexión en temas relacionados con el conocimiento de la propia cultura y la de acogida, desarrollo de competencias de una ciudadanía intercultural y participativa como por ejemplo, el desarrollo del sentimiento de pertenencia hacia una o más comunidades, el conocimiento de derechos y

deberes, habilidades para la convivencia intercultural y de juicio crítico (Bartolomé, coord., 2002, 2003).

Concretamente, a modo de ejemplo, se propone el diseño de un Programa de Intervención socioeducativa, que pueda desarrollar los dos componentes indicados anteriormente, a partir del desarrollo de los siguientes ámbitos de actuación:

- Desarrollo de un proceso de acompañamiento durante la adaptación y los procesos de integración que llevan a cabo los hijos e hijas de familias dominicanas.
- Contribución con la adquisición de competencias ciudadanas en los adolescentes de origen dominicano que les sirvan para mejorar su integración social y cultural, a partir de aplicar elementos que están relacionados con la construcción de una ciudadanía intercultural, participativa y responsable en los jóvenes según los planteamientos del Grupo de Investigación en Educación Intercultural -GREDI- (Bartolomé y otras, 2003; Bartolomé & Cabrera, coord., 2007).
- Apoyo a la ampliación de las redes sociales de los adolescentes de origen dominicano en el barrio y más allá de éste.

A continuación, en líneas generales, se exponen las principales acciones que podrían ser aplicadas para el desarrollo de cada uno de los ámbitos, anteriormente, mencionados.

Tabla 11.1: Líneas de acción para una intervención socioeducativa.

Ámbito	Elementos claves para trabajar desde una perspectiva intercultural los procesos de integración
<p>1. Desarrollo de un proceso de acompañamiento durante la adaptación y los procesos de integración que llevan a cabo los hijos e hijas de familias dominicanas.</p>	<p>A. <i>Constituir dentro de la propia comunidad dominicana un equipo de “mentores” que realicen la función de apoyar a las familias en el acompañamiento de los adolescentes de origen dominicano con la finalidad de potenciar una mejor inclusión de este sector de la población en la sociedad de acogida, a partir de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, desde el equipo de “mentores” y en articulación con las familias de los adolescentes de origen dominicano, los proyectos que se desarrollan en el entorno para favorecer la integración de la juventud inmigrada y el intercambio intercultural.

	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar y fomentar, en coordinación con el tejido asociativo de la comunidad, la participación de los chicos y chicas en las distintas actividades socioculturales, educativas, deportivas y de formación laboral que se desarrollan en el espacio público del barrio y sus alrededores. - Servir de puente entre las familias, la escuela y la comunidad para atender, utilizando los recursos existentes en el sector, las necesidades psicosociales, socioeducativas y de otra índole que estén relacionada con el logro de una mejor integración de los adolescentes de origen dominicano. - Establecer, a partir de los datos de la red de puntos de información juvenil de Barcelona¹¹⁶, sesiones de información para las familias y sus hijos e hijas que contengan todas las posibilidades de las ofertas formativas (cursos de cualificación profesional, acceso a grados superiores, universidad, fondos de becas), culturales, posibilidades de participación en diversas agrupaciones que sean de su interés y de oportunidades laborales, que estén dirigidas a la juventud en los distintos programas y planes de juventud que se ejecutan, tanto por parte del Distrito de Ciutat Vella como de la Secretaría para la Juventud de la Generalitat de Cataluña. - Vincular más a los adolescentes de origen dominicano a los casales, las Fundaciones A y B y, las instituciones C y D¹¹⁷ del barrio, con la finalidad de que éstos participen de manera más activa de los proyectos culturales que se realizan y a la vez, realicen propuestas de actividades socioculturales que les ayuden a establecer una mayor interacción con los jóvenes de otras procedencias culturales presentes en el barrio y que forman parte de estos espacios.
--	--

116 Un recurso complementario que se puede utilizar es el material elaborado por Casas (2011), el cual, consiste en una carpeta de recursos sobre acogida y gestión de la diversidad para profesionales de la juventud que trabajan con los procesos de integración de la juventud de origen inmigrado. En esta carpeta se ofrecen un conjunto de orientaciones básicas y prácticas para atender temas educativos, legales, laborales y sociales en sentido general, así como para abordar la gestión de la diversidad con jóvenes procedentes de la inmigración. Además, este recurso ofrece a través de qué vías se puede acceder a los distintos servicios que ofrece la sociedad de acogida para el desarrollo de la Juventud.

¹¹⁷ Estas organizaciones del barrio son las que están más concentradas en proyectos dirigidos a facilitar la integración de los adolescentes y jóvenes procedentes de la inmigración en el conjunto de la sociedad. Por lo que, este es un recurso de la sociedad de acogida que los hijos e hijas de familias dominicanas deben rentabilizar para el logro de una mayor integración.

Ámbito	Elementos claves para trabajar desde una perspectiva intercultural los procesos de integración.
<p>2. Contribución con la adquisición de competencias ciudadanas en los adolescentes de origen dominicano que les sirvan para mejorar su integración social y cultural, a partir de aplicar elementos que están relacionados con la construcción de una ciudadanía intercultural, participativa y responsable en los jóvenes según los planteamientos del Grupo de Investigación en Educación Intercultural -GREDI- (Bartolomé y otras, 2003; Bartolomé & Cabrera, Coord., 2007).</p>	<p><i>B. Trabajar actividades que permitan a los chicos y chicas de origen dominicano la adquisición de un mayor conocimiento de la cultura de origen y de la cultura de acogida.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar un proyecto sobre el “conocimiento mutuo de mi cultura de allá y mi cultura de aquí”. En este proyecto se pueden realizar talleres creativos con temas de la historia, costumbres, creencias y valores de ambas culturas de referencia: la dominicana y la española – catalana. También, en las actividades de han de incluir el análisis de documentales, cine-forum, producción de canciones y el teatro como recursos didácticos desde los que se pueden desarrollar las temáticas de los talleres. - Impulsar, en conjunto con las asociaciones de dominicanos presentes en Cataluña y en colaboración con las autoridades dominicanas en España (Consulados, Diputado para los dominicanos en el exterior), un plan de apoyo económico para que los hijos de familias dominicanas del sector objeto de estudio de esta tesis, puedan realizar visitas a República Dominicana en un período no muy largo de tiempo y así, entren en contacto directo con la cultura de origen, lo que puede tener el efecto de reducir la imagen idealizada que se han formado de esta cultura con la cual se identifican plenamente. - Familiarizar a los jóvenes con el conocimiento de la ciudad en la que residen a través de visitas a centros culturales, visitas de lugares emblemáticos. <p><i>C. Potenciar la comprensión de la práctica del ejercicio de una ciudadanía intercultural en los jóvenes, a fin de que puedan desarrollar mayores competencias ciudadanas que les ayuden a aprender a vivir y convivir en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural. Concretamente, esto es:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proponer, en coordinación con el equipo de mentores y asociaciones de dominicanos presentes en el sector, a una de las fundaciones del barrio el desarrollo de un proceso formativo-reflexivo, en el que también participen otros adolescentes de otros orígenes culturales, para la aplicación en el contexto natural del barrio como medio de integración social próximo, del material didáctico de la Guía para la Construcción de una Ciudadanía Intercultural y Responsable (Bartolomé & Cabrera, Coord., 2007, pp. 65-69), concretamente, los materiales didácticos que contribuyen a: - “Descubrir los valores desde los que los jóvenes están construyendo el sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada: <i>Material didáctico “¿Quién puede vivir aquí?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir competencias ciudadanas para el desarrollo de una convivencia positiva en contextos multiculturales y trabajar actitudes y valores clave para una ciudadanía inclusiva: <i>Material didáctico “Montemos nuestro pueblo”</i>. - Trabajar temas relacionados con los estereotipos y prejuicios, la convivencia intercultural y los valores éticos y cívicos: <i>Material didáctico “Aprendemos a decidir: Formación del Juicio Crítico”</i>. - Diseñar y aplicar con un grupo de diez chicos y chicas un proyecto de “Aprendizaje – Servicio en el ámbito comunitario” que les permita conocer mejor su comunidad, los procesos, lo que piensa la gente y a la vez, participar en actividades que impliquen realizar algún servicio en beneficio del barrio. Este tipo de metodología de intervención puede ser una buena estrategia para la integración ya que favorece una mayor responsabilidad cívica y social, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia cívico y porque despierta el interés de los jóvenes para formar parte activa de la vida pública, tal y como sostienen algunas investigaciones (Luna, 2010).
Ámbito	Elementos claves para trabajar desde una perspectiva intercultural los procesos de integración.
<p>3. Apoyo a la ampliación de las redes sociales de los adolescentes de origen dominicano en el barrio y más allá de éste.</p>	<p>D. <i>Animar, con dos o tres instituciones del barrio que deseen voluntariamente participar, la constitución de una red de jóvenes (hombres y mujeres) de diferentes orígenes culturales que estén interesados en participar en los distintos proyectos y actividades que se proponen en el sector por parte de las entidades. Esta red, implica que, si bien según nuestro estudio exploratorio, existen “grupos de jóvenes” que participan en determinadas instituciones, lo que se pretende es que una vez al mes, se realice alguna actividad de interacción entre estos grupos juveniles del barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera. Esta interacción se realizará mediante alguna actividad musical, deportiva o formativa, como pueden ser: participar en los talleres de pintura, teatro que oferta el centro D.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar a los chicos/as de origen dominicano a conformar equipos mixtos (mujeres y hombres) de deportes (Voleibol, básquetbol) o bien, grupo musical de Hip Hop, Rap que pueda interactuar con otros grupos de la misma naturaleza que estén presentes en el Distrito Municipal o en otros espacios de la ciudad. - Incentivar la participación de los adolescentes de origen dominicano en proyectos del barrio en los que también participen otros pares autóctonos o de otras procedencias, tales como pueden ser: cuidado del Huerto de la comunidad, actividades deportivas y socioculturales de los casales, especialmente, del casal de Jóvenes y de las fundaciones del barrio.

Fuente: Elaboración propia

11.3 Limitaciones y prospectivas de la investigación

Es un acuerdo común en la comunidad científica el hecho de precisar en un proceso de investigación las limitaciones con las que se ha encontrado el estudio y las prospectivas y, esta investigación, no es una excepción. Según el planteamiento de Sabariego, (2009: 157-159) con las limitaciones y prospectivas se persiguen dos cosas: por lado, las *limitaciones*, permiten que el investigador pueda con sinceridad *“llamar la atención sobre cualquier aspecto no controlado que implique limitaciones en la generalización de los resultados”* y, por otro lado, *señalar las prospectivas del estudio, “consiste en identificar las interrogantes o nuevas líneas de investigación que puedan surgir a partir de los hallazgos obtenidos”*.

11.3.1 Limitaciones

En este estudio, las limitaciones con las que nos hemos encontrado son tres tipos: *a) técnicas*: relacionadas con el establecimiento de la muestra, la actualización de los datos y los instrumentos de recogida de información; *b) teóricas*, respecto a la amplitud del tema objeto de estudio y; *c) personales* relacionadas con dificultades de salud padecidas por el investigador.

Limitaciones Técnicas

Limitaciones de la muestra:

En relación a las madres entrevistadas para el estudio exploratorio, la limitación del número de madres a las que se tuvo acceso (6 en total), se debió a la dificultad de poder contactar con las madres a causa de los horarios de trabajo que poseían. En este orden, no se pudo tener acceso a los padres de familias, puesto que, la mayoría se correspondían con familias monoparentales, siendo la mujer la cabeza del hogar y, en los otros dos casos, los padres no estuvieron disponibles.

Es importante, destacar que, el número limitado de entrevistas realizadas en el estudio exploratorio, también, se debió a que, los sujetos entrevistados coincidían, reiterativamente, en las informaciones suministradas, llegando a la repetición de las situaciones que, según sus percepciones y opiniones, caracterizaban el tema objeto de estudio en los hijos de familias inmigradas de origen dominicano.

Respecto al estudio de profundización realizado con los adolescentes de origen dominicano, una primera limitación de esta muestra, estuvo, en que no se pudo, acceder al total de la población adolescente de origen dominicano residente en el Barrio de Sant Pere, Santa Caterina y la Ribera, ya que en respuesta a nuestra solicitud, un email enviado por el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona en fecha 21 de noviembre de 2013, nos indicaba que no se podía identificar en el padrón municipal la variable de identificar a los hijos de dominicanos por “país de nacimiento” a causa de que, como son los ciudadanos quienes suministran los datos, existían errores y problemas de codificación que impedían tener estos datos estadísticos: *“Los datos personales del impreso del padrón de habitantes los rellenan los ciudadanos. En el caso de la variable “país de nacimiento” hay errores y problemas de codificación que impiden tener estos datos estadísticos. Sentimos no poder facilitarle esta información”* (Departament d'Estadística, Gerència Adjunta de Projectes Estratègics, Ajuntament de Barcelona. Nota enviada el 21.11.2013). Según informaciones que hemos recogido, una vez los hijos de las familias dominicanas adquieren el estatus legal de la Nacionalidad Española, aparecen inscritos en el padrón como “españoles” y no se incluye, la nacionalidad de origen.

En la muestra del estudio de profundización con los adolescentes de origen dominicano, se expresa como una limitante del estudio, el hecho de no haber podido incluir una muestra de adolescentes pares que fuesen compañeros de estos chicos y chicas, ya fuesen autóctonos y/o de otras procedencias culturales, para poder haber realizado comparaciones y a la vez, dar mayor cumplimiento a la característica de la bidireccionalidad que comporta la concepción de la Integración que hemos sostenido en este estudio.

Otra limitación relacionada con la muestra, ha sido, que a pesar de las solicitudes formales enviadas mediante comunicaciones y llamadas telefónicas, no se pudo tener acceso al Centro Educativo D (centro concertado del Barrio) por lo que no pudimos obtener el dato de si, al momento de este estudio, se encontraban matriculados en este instituto alumnado de origen dominicano. A pesar de que, según las entrevistas informales realizadas a padres dominicanos, la población de origen dominicano que podría estar asistiendo a este centro educativo sería mínima o nula, ya que, según sus opiniones, las familias envían a los hijos al centro educativo A.

Estas limitaciones, en cuanto a la muestra, la hemos superado con el procedimiento de establecer un muestreo basado en la saturación teórica, tal y

como ya se expuso en el capítulo 5 de esta tesis. De igual manera, hacemos la salvedad de que, con las limitaciones con las que se ha establecido la muestra del estudio, somos conscientes de que no se pueden llegar a establecer generalizaciones respecto a los hallazgos, aunque, esto no ha obstaculizado, el poder llegar a una comprensión e interpretaciones profundas de la realidad investigada. Las conclusiones de este estudio quizá podrían aplicarse, con las precauciones necesarias, a otros contextos en los que se den los procesos de integración en hijos de familias inmigradas dominicanas, y que mantengan una cierta similitud con el que ha sido objeto de estudio en esta tesis.

Actualización de los datos y recogida de la información

Somos conscientes de que como hemos investigado sobre un tema de la realidad social y personal que cambia continuamente como ocurre con toda actividad humana y más aún, tratándose de temas relacionados con la integración de personas inmigradas, existe la necesidad de mantener una actualización constante de los datos recogidos. A pesar de que, hemos recogido los datos en dos períodos de tiempo diferentes (2012 y 2013), sabemos que al momento de finalizar este trabajo, seguramente, ya se han ido produciendo algunos cambios en las realidades encontradas en esta investigación y por tanto, no podemos, finalizar el estudio con una actualización definitiva del tema investigado.

En cuanto a las técnicas de recogida de información, se pudo haber triangulado la información recogida implementando otra técnica cualitativa de recogida de datos que nos permitiera confirmar, aún más, los hallazgos. En este sentido, una técnica como la del *Grupo de Discusión* nos hubiese ayudado a seguir profundizando y confirmando las causas de las realidades encontradas en los procesos de integración que están siguiendo los hijos de familias de origen dominicano en Barcelona.

Limitación Teórica

Esta tesis ha pretendido abarcar la integración en hijos de familias inmigradas desde una perspectiva holística e integral. Hemos construido un marco teórico que profundiza en los principales elementos de la “integración referida a las personas inmigradas”, pero somos conscientes, de que el estudio de esta temática desde este enfoque holístico, implicaría ampliar, aún más, un razonamiento teórico

desde los diferentes componentes que estructuran el modelo de análisis de los procesos de integración que hemos propuesto.

Limitación personal

Durante el desarrollo de este estudio, el sustentante de esta investigación, padeció una convulsión cerebral que le imposibilitó desarrollar en el tiempo previsto todo el trabajo de campo que se tenía planificado. Esta situación de salud, provocó que la investigación estuviese parada durante un año (2011-2012). Posteriormente, se pudo continuar con el estudio, pero con un ritmo más lento que el empleado en sus inicios.

11.3.2 Prospectivas de la investigación

Esta investigación nos abre nuevas preguntas que se convierten en posibles líneas de investigación para ampliar conocimientos que nos permitan la comprensión del estudio de los procesos de integración referidos a personas que compartimos la realidad del hecho migratorio en contextos multiculturales.

Desde esta óptica, nos preguntamos:

- ¿Cómo podemos realizar acciones socioeducativas que conduzcan a producir conocimientos sobre la integración y a la vez incidir en la mejora de las situaciones problemáticas que según este estudio, pueden actuar como barreras para la inclusión social de hijos e hijas de familias inmigradas?
- ¿Qué factores ayudarían a una articulación entre la lógica del “discurso que hemos creado de la integración” y la lógica de las realidades que en torno a la integración se experimentan en los contextos sociales donde se da la interacción real entre las diferentes culturas y personas que forman parte de la comunidad?
- ¿Qué trayectoria seguirán los hijos e hijas de familias dominicanas y los de otros colectivos similares residentes en Barcelona o más en general, en Cataluña, España? ¿Cómo saber en un tiempo natural qué factores han continuado posibilitando o bien, dificultando el logro de la integración deseada en los jóvenes procedentes de la inmigración?

- ¿Cómo seguir indagando en el mundo de vida de los jóvenes, especialmente, para conocer si las redes sociales que construyen les sirven de soporte para su inclusión social o por el contrario, son indicios de mayor encapsulamiento en la sociedad de acogida; o bien, si superan los traumas experimentados con la inmigración o bien, son aspectos que les acompañan en sus procesos de socialización y que actúan como barreras para la misma?

Estas cuestiones que nos surgen al finalizar este estudio, entendemos que pueden constituirse en líneas de investigación, a partir del desarrollo de las siguientes líneas de investigación:

- a. Utilizando una metodología de investigación-acción cooperativa que nos permita producir nuevos conocimientos desde una aproximación crítica a la realidad de la integración en hijos de familias procedentes de la inmigración, se pueden aplicar las líneas de acción que hemos expuesto en las propuestas de intervención para mejorar los procesos de integración. Esta intervención socioeducativa, podría desarrollarse desde la perspectiva de un Plan Educativo de Entorno que sirva para crear un contexto de cooperación entre diferentes agentes del entorno del Distrito de Ciutat Vella y de la propia comunidad dominicana, a fin de realizar acciones conjuntas para potenciar la Integración desde los elementos que constituyen la práctica de una ciudadanía intercultural y participativa. Este proyecto de investigación sobre la práctica podría ser innovador, ya que los Planes Educativos de Entorno, constituyen una iniciativa abierta, de cooperación educativa y con acciones coordinadas que se convierten en una vía eficaz para dar respuesta integral a las necesidades socioeducativas de adolescentes y jóvenes, especialmente, si se pretenden trabajar temas relacionados con la convivencia, la cohesión e inclusión social (Marín, coord., 2007b), cuestiones todas, que forman parte de los componentes que conforman la *Integración de colectivos inmigrados en su interacción con la sociedad de acogida y viceversa.**
- b. Contribución, en sentido general, al estudio de las trayectorias de la integración en adolescentes y jóvenes de familias inmigrantes, a través del desarrollo de estudios longitudinales de caso, utilizando la biografía como método.* En este enfoque, esta propuesta se sumaría a otros estudios que se han realizado en esta línea (Torradella & Tejero, 2005) y con ello se propone que se puedan detectar perfiles y trayectorias de jóvenes cuyas experiencias de integración hayan sido positivas y sirvan de ejemplo para consolidar modelos de análisis en los que se puedan detectar los factores protectores que les han constituidos

como personas resilientes y que a la vez son fuentes de resiliencia que nos permitan continuar identificando los pilares personales, sociales y estructurales que les sirven de apoyo en sus procesos de integración. Esta es una línea que, en temas de la integración se ha venido desarrollando en los últimos tiempos con proyectos de investigación realizados en el ámbito de las trayectorias escolares (Sandín, coord. & otros, 2014). En este sentido, por nuestra parte, una continuidad de nuestro estudio, estaría en acompañar a un grupo de ocho a diez jóvenes de los que han participado en este estudio y continuar profundizando en sus procesos de integración. De igual manera, la propuesta de un estudio longitudinal, también, serviría para analizar la integración en otros colectivos de chicos y chicas de origen latinoamericano u de otra procedencia, continuando así en la ampliación de los conocimientos que en este ámbito han desarrollado otras investigaciones (Aparicios & Tornos, 2006; Palou, 2010; Labrador & Blanco, 2007).

- c. *Estudio de la integración desde el análisis de las redes sociales.* Como resultado de esta investigación, se puede constatar que en la integración el análisis de las redes sociales es clave, ya que permite, darse cuenta no sólo sobre los recursos relacionales con que cuentan los sujetos estudiados para su entrada en la vida adulta, sino que también, permite identificar en qué medida las propias redes sociales son abiertas para favorecer una mejor integración social o bien, cerradas en camino hacia una mayor segregación sociocultural. Desde esta perspectiva, el análisis de las redes sociales en jóvenes procedentes de la inmigración es clave, porque una vez se ha realizado el trayecto migratorio, las redes sociales construidas por el individuo viven un proceso de desestructuración y reestructuración entre el lugar de origen y el nuevo de acogida, siendo así que, la identificación de las redes relacionales como apoyo para la integración en el nuevo contexto se ha convertido en un tema relevante como objeto de estudio en poblaciones inmigradas (Aparicio & Tornos, 2005; Sánchez & Sandín, 2013), ya que las redes de capital social creadas con los familiares, a lo interno del propio grupo de origen cultural, las amistades mixtas con otros pares de otras procedencias culturales y autóctonos, así como las redes creadas en los espacios de participación social, ayudan a detectar las oportunidades que tiene la persona para su integración social.
- d. *El estudio de la construcción de la identidad dominicana en el marco de los procesos de integración de los inmigrantes de origen dominicano, especialmente, en los adolescentes y jóvenes.* Este es una temática que de cara a la sociedad dominicana, puede continuarse ampliando a raíz de los resultados

de esta tesis. El tema de la “identidad dominicana” es un tema que históricamente para nuestro país ha sido y sigue siendo objeto de estudio (González, 1999). Como muestran los resultados de este estudio, los adolescentes de origen dominicano, se aferran a una identidad dominicana que conocen poco desde sus raíces, pero con la cual se identifican a plenitud. Por ello, es necesario continuar ampliando una línea de investigación iniciada por otros autores (Andújar, 2012) sobre el *fenómeno migratorio de la sociedad dominicana y la construcción de identidades transnacionales dominicanas*, es decir, qué elementos de la cultura dominicana permanecen, desaparecen o se reconstruyen como parte de la interacción con otra/as culturas en las sociedades de inmigración en los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias migrantes de origen dominicano. Con esta línea de estudio, se está en el camino de aportar a un tema de interés científico relacionado con la integración de los inmigrantes, como lo es, el tema de las migraciones internacionales y la construcción de las identidades transnacionales.

- e. *Las posibilidades de la integración en la sociedad de acogida.* Tomando como punto de referencia el elemento de la bidireccionalidad entre inmigrantes y sociedad de acogida que forma parte del constructo de “integración” del que hemos partido, consideramos, que el estudio de la integración ha de continuarse analizando desde la perspectiva de lo que la sociedad de acogida ofrece para que la misma sea posible.

En este sentido, con este estudio, dada la diversidad de variables que hemos estudiado, no se ha podido profundizar, aunque sí de manera exploratoria, en un diagnóstico más sistemático sobre ¿qué estructuras organizativas y programas sociales, educativos y culturales se ofrecen para facilitar la integración de los jóvenes procedentes de la inmigración? ¿Pueden participar de los mismos espacios socioculturales los hijos de familias inmigradas que los autóctonos? ¿Es la idea de la integración deseada una “cuestión de clase social” reservada a los que poseen más riquezas? ¿Qué problemáticas propias de la sociedad mayoritaria son las que se ocultan dentro de las estructuras de poder y la dinámica social del conjunto de la sociedad de acogida detrás del discurso de que el “inmigrante o los hijos de inmigrantes no se integran?” ¿Qué actitudes, qué imágenes, tienen los vecinos autóctonos ante los inmigrados y sus hijos e hijas? ¿Están dispuestas las familias de origen autóctonos a que sus hijos e hijas establezcan redes sociales sólidas con pares de otras procedencias culturales o tienen una actitud excluyente hacia determinados miembros de algunas culturas? Son preguntas que dejamos de

fondo, que bien sabemos que sobre algunas de ellas se han realizado numerosos estudios, pero que, a pesar de ello, nos quedan aún como preocupación y que pueden continuar siendo objeto de estudio, especialmente, en micro contextos sociales (barrios) que están caracterizados por la “coexistencia” entre segmentos de la población denominada “inmigrada” y autóctona, como lo es el lugar que ha sido objeto de estudio de esta investigación.

f. En el modelo que hemos utilizado para el análisis de los procesos de integración en hijos e hijas de familias inmigradas, entendemos que nos ha faltado profundizar en algunos elementos que podrían mejorar dicho modelo, los cuales, a continuación señalamos:

- Se pudo profundizar más en la *dimensión psicosocial* a partir de analizar factores de resiliencia que hayan ayudado a los adolescentes a superar los traumas ocasionados en los procesos de la migración y la adaptación. Se trata de indagar sobre estos factores como instrumentos de integración.
- En la *dimensión estructural*, relacionada con la vivencia escolar de los jóvenes, se hace necesario indagar en trayectorias escolares que fuesen positivas o exitosas que hubiesen permitido valorar y analizar qué características presentaban aquellos chicos que tenían estas trayectorias, qué experiencias migratorias, familiares, sociales tienen. O por el contrario, se puede el estudio centrar más en los chicos que no tienen trayectorias escolares de éxito como punto de partida para analizar los demás elementos de la menor o mayor integración.
- *En la dimensión sociocultural*, el modelo de análisis no profundizó en el aspecto de lo que componen las creencias y valores culturales tanto en la sociedad de origen como de acogida. El énfasis estuvo en un ámbito más cognitivo de elementos visibles de estas culturas (fiestas, culinaria, historia). Tomar en consideración, las comparaciones que hacen los sujetos sobre las distintas creencias que permean los estilos de vida en ambos espacios culturales de socialización, sería un componente a incluir en un trabajo posterior.

Finalmente, queremos cerrar el informe de este estudio con una breve reflexión que parte de nuestra propia experiencia como persona que ha vivido la experiencia de la migración y la integración en diferentes contextos y, que por mis propias vivencias y preocupación por el otro/a semejante a mí, se ha mantenido, el

compromiso, el interés y la motivación para poder llegar a ver realizado este estudio:

“Creemos que la Integración es así como la Parábola del Buen Samaritano (Evangelio de Lucas 10, 25-37¹¹⁸) que nos enseña el amor y el compromiso con la realidad del Otro/a semejante a nosotros. Es así, como la Integración, más que un estudio y tema sociopolítico, se convertirá en real cuando en el horizonte de cada proceso, veamos, que quienes los viven son, antes que todo, personas que se convierten en el otro/a, en el que no establezcamos distinciones de trato por razones de color de piel, cultura, país, en el que no está asignado la etiqueta de “inmigrante” como el producto de una tienda y al que nuestras miradas le transmiten acogida y no miedo, sospecha por ser “diferente”. Es así, como nos reconocemos como personas que formamos parte de un mismo espacio social, de un mismo mundo que tenemos que construir juntos en beneficio de todos y todas. Así, creemos que la convivencia que no es tarea fácil, se abrirá camino y la integración, parafraseando a Ortega, 2004:77, partirá de la importancia del otro/a en su condición humana, comenzará con el reconocimiento del otro/a, en su existencia histórica, que se pregunta y se interesa por conocer en todas sus dimensiones al otro, no para “rechazarle como extraño o enemigo” sino, para llegar a comprenderle y encontrarle en el corto camino de nuestras vidas”.

118 Parábola del Buen Samaritano (Evangelio de Lucas 10, 25-37).

“Se levantó un legista, y dijo para ponerle a prueba: «Maestro, ¿que he de hacer para tener en herencia vida eterna?» Él le dijo: «¿Qué está escrito en la Ley? ¿Qué lees en ella?» El maestro de la ley respondió: «Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente; y a tu prójimo como a ti mismo». Jesús le dijo: «Has respondido correctamente. Haz eso y vivirás». Pero él, queriendo justificarse, preguntó a Jesús: «Y ¿quién es mi prójimo?» Jesús le respondió: «Un hombre bajaba de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de salteadores, que, después de despojarlo y golpearlo sin piedad, se alejaron dejándole medio muerto. Casualmente, bajaba por aquel camino un sacerdote y, al verlo, se desvió y pasó de largo. De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio le vio y dio un rodeo. Pero un samaritano que iba de viaje, al llegar junto a él, y al verle, sintió lástima. Se acercó y le vendó las heridas después de habérselas limpiado con aceite y vino; luego lo montó en su cabalgadura, lo llevó a una posada y cuidó de él. Al día siguiente, sacó unas monedas y se las dio al encargado, diciendo: “cuida de él, y lo que gastes de más te lo pagaré a mi regreso”. ¿Quién de los tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los asaltantes? El otro contestó: el que tuvo compasión de él. Jesús le dijo: “Vete y haz tú lo mismo”.

En definitiva, la rica experiencia del encuentro con el otro que es diferente, que, en sus inicios puede parecernos extraño, pero que a la vez, nos presenta el desafío de tomar una actitud positiva para aprender a convivir juntos en un mismo espacio multicultural, nos la presentan muy bien, las letras de un Hip Hop escrito por uno de los adolescentes participantes en este estudio y la cual, compartimos a continuación:

“Mi experiencia de integración en Barcelona” (RAP)

Texto: Pablo, 16 años, dominicano

En verdad, verdad, no tengo porque
mentirte,
Yo te voy a explicar lo de sentirte,
un poco bien, un poco Mal,
cuando te vas a otro lugar
distinto, un poco diferente,
algo parecido, pero, con distinta gente.

Cuando llegas, te sientes extraño.
Es normal que tengas en tí un gran daño.
Entonces, ¿qué? ¿Te vas rendir?
Todos tamos claro que eso no eh así.
Hay que tirar pa´lante sin retroceder
Y poquito a poco los miedos vencer.

Entonces piensas que no estás tan mal,
que hay personas, que te pueden ayudar.
Conocer gente es lo más normal
Y Convivir es algo natural.

Estamos claro que llegas a Barcelona,
con otros seres en otra zona,
con otro punto y con otra coma
en otro lugar con otras normas

Pero no le pare, te puedes acostumbrar.
Y en Barcelona tú te puedes encontrar
“Amb diferent gent y diferent cultures”,
que con el tiempo apreciaras sin
“sotures”

Y sin miedo, pero no hullas,
poco a poco la tendrás como tuya.

Y tendrás una mezcla de aquí y de allá
Y son muchas cosas a las que te puedes
acostumbrar
Con varias maneras, estilo de vivir
Y así tú mismo podrás elegir

Tu manera de dar y recibir
Pero sé tú, no te quieras cohibir

Cohibir rechazando alguna de ellas
Porque descubrirás que esta ciudad es
bella
Descubrirás como destella
Y tú formarás parte de ella

No tengas miedo, cosas distintas habrán
No se juega beisbol y se habla catalán
Entonces muchos, rechazaran...
El catalán se aprende y el futbol jugarán

Es propio de nosotros, es natural
Es algo nuevo, que hay que aceptar
Es algo “jevi” que hay que madurar
Es algo “jevi” multicultural.

Barcelona, noviembre de 2013.

Bibliografía

- Abad, L., Cucó, A., & Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Madrid: Popular.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Alegre, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius. Serie Polítiques, 44*, Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterránea.
- Alegre, M.A. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant. Col.lecció estudis, 20*. Barcelona: Secretaria de Joventut.
- Alegre, M.A.; Benito, R. & González, S. (2007a). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes. Serie Polítiques, 55*. Barcelona: Mediterránea.
- Alegre, M.A.; Benito, R. & González, S. (2007b). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació. Informes Breus 8, Immigració*. Barcelona: Mediterránea. Fundació Jaume Bofill.
- Almarcha, A. & Cristóbal, P. (2004). Exclusión social y educación. *Bordón, Revista de Pedagogía*, vol. 56, nº1, 143-169.
- Alvarez de los Mozos, F. (2007). Las organizaciones de inmigrantes como factor de integración social. En: H. Ibarrola-Armendariz & C. Firth (eds). *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana*. Pp. 29-66. Bilbao: Deusto Publicaciones.
- Andújar, C. (2012). *Meditaciones de cultura. Laberintos de la dominicanidad*. Santo Domingo: Archivo General de la Nación. Volúmen CLII.
- Aparicio, R. (2004). El proceso de integración de los hijos de inmigrantes. En: *II Congreso La Familia en la sociedad del siglo 21*. Madrid 24-26 de mayo de 2004. Libro de Ponencias (pp. 85-98). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. .
- Aparicio, R. (2007). Las "segundas generaciones" en España: ¿qué movilidad social? En E. J. (eds), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad*. Pp. 311-341. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Aparicio, R. & Tornos, A. (2001). *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aparicio, R. & Vereda, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Aparicio, R. & Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Aparicio, R. & Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Aparicio, R. & Portes, A. (2010). *Proyecto ILSEG: Estudio de las familias con hijos e hijas de origen inmigrante*. Informe de investigación. Madrid: Instituto Universitario de Investigación "José Ortega y Gasset".
- Aramburu, M. (2000). *Bajo el signo del gueto. Imágenes del "inmigrante" en Ciutat Vella*. Tesis Doctoral. Barcelona: Departamento de Antropología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ariolfo, R. (2009). La dimensión socio-afectiva, un factor clave para la integración y el desarrollo personal de los jóvenes inmigrantes provenientes de latinoamérica en el contexto escolar genovés. *III Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales: cultura y política ¿Hacia una democracia cultural?* Barcelona, 3 y 4 diciembre 2009.: Fundació CIDOB.
- Asociación Navarra para la Formación y el Empleo. (1993). *Modelos de integración. Bases de análisis para un modelo de integración sociolaboral de inmigrantes*. Informe presentado a la Dirección General de Migraciones. Pamplona: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Báez Evertsz, C. (2001). La inmigración dominicana en España. En: P. Álvarez; C. Báez; & E. Navarro (coords) *La inmigración dominicana en el tercer milenio*. Pp. 53-96. Madrid: Betania.
- Banton, M. (1992). "Assimilation". En E. E. Cashmore, *Dictionary of race and ethnic relations*. Pp. 2-27. Londres: Routledge.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de investigación educativa*, vol. 10, nº20. Número dedicado a investigación cualitativa en educación. Pp. 7-36.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.; Del Campo, J.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. & Sandín, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.; Marín, M. A. & Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, nº2, pp. 277-319.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Campo, J.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P. & Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Bartolomé, M. (coord.); Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En E. M. Bartolomé (coord.) & otros. *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Pp. 131-161. Madrid: Narcea.

- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario "Ciudadanía y Educación", pp. 33-57.
- Bartolomé, M. (coord.); Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M. & Sandín, M.P.(2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Bartolomé, M. (2004a). Del proyecto de ayer a la realidad de hoy. Demandas sociales, respuestas y desafíos educativos. En: M. L. Callejo & C. Llopis (Editoras) *Actas Jornadas socioeducativas de Guadix*. Ponencia pronunciada en Guadix, 25 de marzo de 2003. Madrid: IEPS y Fundación INTERED. Formato CD.
- Bartolomé, M. (2004b). Identidad y Ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Revista Bordón*, 56 (1), pp. 65-80.
- Bartolomé, M. & Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes claves para la construcción de una Ciudadanía Intercultural. En: S. Sacavino (coord.). *Identidad (es) y Ciudadanía Intercultural. Desafíos para la Educación*. Pp. 22 -50. Río de Janeiro: Consejo de Cultura.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (coords) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de secundaria*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (coord.); Del Campo, J. & Massot, I. (2008). *Desenvolupament de la ciutadania intercultural a Sant Quintí de Mediona a través de xarxes comunitàries*. Informe final de investigación. Barcelona: Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI), Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. Paper.
- Benito, R. & González, S. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya. Serie Polítiques 59*. Barcelona: Mediterrànea.
- Bermejo, D. (2001). Problemática de la inmigración dominicana a España. En: P. Álvarez; C. Báez & E. Navarro. *La inmigración dominicana en el tercer milenio*. Pp. 125-135. Madrid: Betania.
- Besalú, X. & Climent, T. (coords.) (2004). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Mediterrànea.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bouvier, C. (2009). *La diáspora dominicana: una movilización por hacerse. Colección estudios Diapode, nº3*. París: Enda Europa y Enda República Dominicana.
- Cabral, C. & Faxe, L. (2004). Identidad, ciudadanía e integración de los dominicanos en España: un estudio exploratorio. *Caribbean Studies*, vol. 32, nº1, January-june 2004, pp. 185-224.

- Cabrera, F. (2000). Diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. En: Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Del Campo, J.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P. & Sabariego, M. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Pp. 21-125. Madrid: CIDE.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: Bartolomé, M. (coord.); Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Pp. 79-104. Madrid: Narcea.
- Cachón, L. (2003). *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Cachón, L. (2007). El Plan Estratégico de Ciudadanía e Intergración 2007-2010 y la Juventud Inmigrante. En: A. López y L. Cachón (coords). *Juventud e Inmigración. Desafíos para la Participación y para la Integración*. Pp. 45-63. Canarias: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- Carrasco, C. & Riesco, A. (2008). Escuela, consumo y el mercado de trabajo: la producción de la "juventud" entre los jóvenes de origen inmigrante. *Revista de Educación*, nº345, enero-abril 2008, monográfico: "De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad", pp. 183-203.
- Carrasco, S. & otros (2002). Sobre infancia e inmigración: consideraciones teóricas y metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona. En: *Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España, vol. II*. Granada : Universidad de Granada.
- Carrasco, S.; Ballestín, B. & Borison, A. (2007). Padres e hijos en el proyecto migratorio: aspiraciones, expectativas y relaciones en un contexto de dificultades múltiples. Comunicación presentada en: *V Congreso sobre la inmigración en España: "Migraciones y Desarrollo Humano"*. Valencia, 21-24 de marzo de 2007. Valencia: Universidad de Valencia. CeiM.
- Carrasquilla, C.; Castellanos, M.; García, I.; López, R. & Alzamora, M. (2005). Jóvenes inmigrantes: diferenciaciones, expectativas, segregaciones. En: A. Pedreño & M. Hernández (coords). *La condición inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Pp. 289-299. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colectivo Ioé. (1999). *Inmigración y trabajo en España. Trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería*. Madrid: IMSERSO.
- Colectivo Ioé (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Madrid: Colectivo Ioé.
- Comas, M. & Coll, G. (2002). *Política escolar respecte la immigració*. Primer taller civic de ciutadans pel canvi. . Barcelona: Ciutadans pel Canvi.

- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social* (Edición revisada). Madrid: McGrawHill.
- Costa-Lascoux, J. (1989). La difficulté de nommer les enfants d'immigrés. En: B. Lorreyte. *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigrat*. pág. 176. París: CIEMI-L'Harmattan.
- De Lara, E. & Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- De Lucas, J. (2005). La integración política como condición del modelo de integración. *Documentación Social*, 139 (octubre-diciembre 2005), pp. 53-72.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Departament de Benestar i Família (2012). *Perfils sociodemogràfics dels col·lectius més nombrosos a Catalunya. Xifres provisionals a 1 de gener de 2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.
- Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya (2000). *Informe sobre immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball.
- Dorio, I.; Sabariego, M. & Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En: R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. (2da ed.), pp. 275-292. Madrid: La Muralla.
- Echeverri, M. (2005). Facturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. *Migraciones internacionales*, vol. 3, nº1, enero-junio 2005, pp. 141-164.
- Espín, J. M. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, nº315, 227-250.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. *Revista de Educación*, 346, mayo-agosto 2008, pp. 217-243.
- European Forum for Migration Studies, University of Bamberg (coord.) (2001). *Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspectives (EFFNATIS)*. Final Report. Bamberg: University of Bamberg / European Forum for Migration Studies.
- Evangelio de Lucas 10, 2.-3. (2006). Parábola del Buen Samaritano. En: *Biblia Católica para Jóvenes*. Navarra: Verbo Divino.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (2007). *Informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados en 2007*. Madrid: Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Franzé, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Colección Estudios nº17. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Fundación Encuentro. (2011). *Informe España 2011: Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Funes, J. (1999). Migración y adolescencia. En: E. Aja; F. Carbonell; Colectivo Ioé; J. Funes & I. Vila. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, nº1-2000. Barcelona: Fundación La Caixa. Pp. 119-144
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L. (2012). La situación de los niños y jóvenes de origen extranjero ante la crisis: ¿Un nuevo desafío para la integración social? En: *VII Congreso Migraciones Internacionales en España: "Movilidad Humana y Diversidad Social"*, Bilbao 11- 13 abril 2012, pp. 4432-4450.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Prentice Hall.
- Gallardo, G. (1995). *Buscando la vida. Dominicanas en el servicio doméstico en Madrid*. Santo Domingo: Centro de Investigación para la Acción Femenina, CIPAF.
- García, I. (2007). Jóvenes inmigrantes y sociedades en tránsito. En: A. M. López y L. Cachón (coords). *Juventud e Inmigración. Desafíos para la participación y para la integración*. Pp. 158-171. Canarias: Dirección General de la Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de las Canarias.
- García, M. (2008). *Els processos de socialització dels fills i filles de famílies d'origen dominicà a Catalunya*. Informe de Recerca. Barcelona. Fundació Jaume Bofill. Paper
- Giménez, C. (1993a). Perfiles del cambio cultural: asimilación, aislamiento, marginación y sincretismo. *Entreculturas*, 6, pp. 9-11.
- Giménez, C. (1993b). ¿Qué entendemos por integración de los inmigrantes? Una propuesta conceptualizada. *Entreculturas*, 7, pp. 11-14.

- Giménez, C. (1996). La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas de una propuesta práctica. *Revista Arbor* CLIV, 607 (julio 1996), pp. 119-147.
- Gómez, P. (2000). En torno a la integración: aportaciones para un debate sobre su conceptualización y análisis. En: *II Congreso sobre la Inmigración en España: "España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo"*. Madrid, 5-7 de octubre de 2000.
- Gómez, P. B. (2005). La integración: conceptualización y análisis. *Revista Punto de Vista*, nº3, año 1 / integración, pp. 7-30.
- González, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, nº 7, pp. 77-97.
- Heckmann, F. (1999). Integración y política de integración en Alemania. *Migraciones* 5, pp. 9-24.
- Heckmann, F. & Schnapper, D. (2003). *The Integration of immigrants in European Societies*. Stuttgart: Lucius and Lucius.
- Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *Papers*, 43, pp. 71-76.
- Herrera, M. T. (2006). Ciudadanía, Política Social e Inmigración: el caso de las comunidades autónomas españolas. *Sistema*, 190-191, número extraordinario "inmigración y exclusión social", pp. 105-140.
- Huguet, A. & Navarro, J.L (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En: D. Lasagabaster & J.M. Sierra (eds). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Pp. 53-74. Barcelona: Horsori.
- Jiménez, B. (2001). La inmigración dominicana a España. En: P. Álvarez; C. Báez; & E. Navarro (coords). *La inmigración dominicana en el tercer milenio*. Pp. 105-123. Madrid: Betania.
- Jordán, J. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural*. Pp. 59-97. Madrid: La Muralla.
- Kincheloe, J. L. (2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro. .
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Labrador, J., & Blanco, M. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Migraciones*, nº 22, pp. 79-112.

- López, A. (2005). Inmigración, educación y exclusión social. *Sistema*, 190-191, pp. 291-308.
- López-Falcón, D. & Bayona-i- Carrasco, J. (2012). Del boom migratorio al asentamiento: dinámica de la segregación escolar y residencial en Barcelona. Comunicación presentada en: *VII Congreso Migraciones Internacionales en España "Movilidad Humana y Diversidad Social"*. Bilbao, 11-13 abril 2012: Universidad del País Vasco.
- Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Marín, M. A. (coord.) (2007a). *Estudi diagnòstic de les necessitats socioeducatives dels adolescents i joves nousvinguts a la ciutat de Sant Boi de Llobregat*. Informe de Recerca. Convocatoria AMIC (2005). AGAUR. Barcelona: Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). Universidad de Barcelona. Paper
- Marín, M. A. (2007b). *Elaboració participativa d' un Pla Edicatiu d'Entorn al Municipi de Sant Boi de Llobregat a partir del treball integrat entre un equip d'investigació interdisciplinari i agents educatius del territori*. Projecte d'investigació. Barcelona: Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). Universidad de Barcelona. Paper
- Martín Marín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En: S. Cubo, B. Martín; J.L. Ramos (coords). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pp. 173-233. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martínez Buján, R. (2003). *La reciente inmigración latinoamericana a España*. CEPAL, Serie Población y Desarrollo, 40. Santiago de Chile: CEPAL.
- Martínez Veiga, U. (1997). *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.
- Martínez Veiga, U. (2006). La integración cultural de los inmigrantes en España. *Sistema*, 190-191, pp. 281-289.
- Massot, M. I.; Dorio, I. & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En: R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (2ª Edición), pp. 329-366. Madrid: La Muralla.
- Massto, M.I. (2001). *Vivir entre culturas*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Massot, M.I (2003a). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Massot, M.I. (2003b). Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu. *Temps d'Educació*, nº27, pp. 85-101.
- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. En: F. Imbernón (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Pp. 63-81. Barcelona: Graó.

- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analysis. An expanded sourcebook* (2da. ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Muñoz, S. (1997). *Educación intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Navarro, J. (2007). "El reto de la interculturalidad en el siglo XXI". En: *Jornadas sobre experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano*. Casa América, Madrid, 10 y 11 de diciembre de 2007. Pp. 57-67. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos / Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- Observatorio Permanente de la Inmigración. (2010). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. Extranjeros con autorización de estancia por estudio en vigor a 31 de diciembre de 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE) (2011a). *Dominicana en Cifras 2011*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadística.
- Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. En: *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía "La Educación en contextos Multiculturales: diversidad e identidad"*. Libro de Ponencias. Valencia 13-16 de septiembre de 2004. Pp. 47-80. Valencia: Universitat de Valencia / Sociedad Española de Pedagogía.
- Ortega, P. (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. En: E. Soriano. *Educación para la convivencia intercultural*. Pp. 25-57. Madrid: La Muralla.
- Pámies, J.; Bertrán, M. & Ponferrada, M. (2012). Factores de éxito y continuidad educativa entre jóvenes de ascendencia marroquí en Cataluña. Un análisis comparado. En: *VII Congreso Migraciones Internacionales en España: "Movilidad Humana y Diversidad Social"*. Bilbao, 11-13 abril, 2012: Universidad del País Vasco.
- Pascual, J. & Riera, C. (1991). *Identitat cultural y socialització dels fills d'inmigrants magrebins a la comarca d'Osona*. Barcelona: Centre d'Iniciatives y Recerques Europees a la Mediterrànea (CIREM).
- Pedreño, A. (2005). *Las relaciones cotidianas entre jóvenes autóctonos e inmigrantes*. Murcia: Laborum y del Sureste.
- Perotti, A. (1989). Pequeño léxico antropológico y sociológico sobre la inmigración. *Cuaderno 65, Servicio de Documentación*, pp. 57-65. Madrid: Fundación Encuentro.
- Portes, A.; Aparicio, R. & Haller, W. (2009). *La segunda generación en Barcelona: un estudio longitudinal*. Madrid: Instituto de Estudios Migratorios. Universidad Pontificia de Comillas.
- Portes, A. & Fernández-Kelly, P. (2007). Sin margen de error: determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas. *Migraciones*, 22, pp. 47-78.

- Prada, M. (2005). ¿'Invencción' de la adolescencia migrante? En: *Congreso Ser Adolescente Hoy*. Libro de ponencias. Madrid, 22-24 de noviembre 2005. Pp. 185-195. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2008). Informe sobre Desarrollo Humano, República Dominicana 2008: "Desarrollo Humano, una cuestión de poder". Santo Domingo: Oficina de Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pumares, P. (1998). ¿Qué es la integración? Reflexiones sobre el concepto de integración de los inmigrantes. En: F. Checa (ed.). *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España mediterránea*. Pp. 289-318 Barcelona: Icaria.
- Red de Intercambio y Solidaridad (INTERED). (2008). *Teixint una xarxa des de la interculturalitat i la integració*. Barcelona: Intered Catalunya.
- Romero, J. M. (2003). La migración dominicana hacia España: factores, evolución y desarrollo. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 19, nº1, pp. 147-171.
- Ros, A. (coord.) (2003). *Interculturalitat. Bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona: Pòrtic.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª Edición). Serie Ciencias Sociales, vol. 15. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2001). *L'Educació intercultural a la secundària obligatoria: investigació avaluativa*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación (parte 2). En: R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (2da. Ed.) Pp. 127-163. Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. (2013). Investigación cualitativa y responsabilidad social: Reflexiones, desarrollos y retos metodológicos en el ámbito educativo. *Ponencia presentada en el Simposio "Metodología de investigación en ámbitos educativos plurales y diversos". XVI Congreso Nacional/Internacional AIDIPE*. Alicante, 4-6 septiembre 2013: AIDIPE.
- Sánchez, A. & Sandín, M.P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: que ens diuen les seves xarxes personals? *Temps d'Educació*, 44, pp. 177-190.
- Sánchez, E. & Alonso, X. (eds) (2014). *L'emigració a Catalunya, Espanya i la Unió Europea*. Barcelona: CIDOB, Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santos, M. (2007). Las familias inmigrantes en la Escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socio-educativa? En: *V Congreso sobre la inmigración en España: "Migraciones y Desarrollo humano"*. Valencia, 21-24 de marzo de 2007: Universitat de Valencia. CeIM.
- Sauquillo, F. (2001). Iniciativa del Parlamento Europeo en política de inmigración. En: P. Álvarez; C. Báez; & E. Navarro (coords), *La inmigración dominicana en el tercer milenio*. Pp. 136-140. Madrid: Betania.
- Sherman, R. & Webb, R. (1988). Qualitative research in education: a focus. En: R. Sherman y R. Webb (eds). *Qualitative research in education: focus and methods*. Pp. 2-21 London: The Falmer Press.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Simon, P. (2000). Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir: représentations sociales et catégories. *VEI enjeux*, nº121, 23-39.
- Solé, C. (1981). *La integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*. Madrid: CIS.
- Solé, C. (1991). *Trabajadores extranjeros en Cataluña ¿Integración o racismo?* Madrid: Monografías Siglo XXI de España.
- Solé, C. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones*, 12, pp. 9-41.
- Soriano, E. (2003). La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses. En: L. Serra (coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- Soriano, E. (2005). Diagnóstico de la identidad cultural en escuelas multiculturales e intervención educativa. En: E. Soriano (coord.). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Pp. 175-212. Madrid: La Muralla.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tezanos, J.F. & Tezanos, S. (2006). La cuestión migratoria en España. Tendencias en inmigración y exclusión social. *Sistema*, pp. 190-191, número extraordinario "Inmigración y Exclusión Social", 9-39.

- Torrabadella, L. & Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Col.lecció Nexes, estudis d'immigració. Barcelona: Mediterrànea.
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En: J. De Lucas & F. Torres (eds). *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Pp. 49-73. Madrid: Talasa Ediciones.
- Voluntariado de Madres Dominicanas (VOMADE) (2007). *Mujeres inmigrantes: el corazón peregrino*. Madrid: VOMADE.
- Wooding, B. & Moseley-Williams, R. (2004). *Inmigrantes haitianos y dominicanos de ascendencia haitiana en la República Dominicana*. Santo Domingo: CID - Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes.

Fuentes electrónicas

- Aguinaga, J., Andreu, J., Cachón, L., Comas, D., López, A. y Navarrete, L. (2005). *Juventud en España. Informe 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE). Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2004> [consulta: 4/ octubre/ 2011]
- Abreu Van Grieken, E. (2009). Migraciones de madres dominicanas hacia España. Su impacto en hijos adolescentes. Cuadernos de investigación nº4. Madrid: CeiMigra. Recuperado de: http://www.ceimigra.net/observatorio/images/stories/luis_pdf/c4_migrac_madres_dominic.pdf [consulta: 22/ octubre/ 2011]
- Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, enero-abril 2008, pp. 61-82 Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_02.pdf [consulta: 13/junio /2012].
- Ariza, M. & Oliveira, O. (2007). Familia, pobreza y desigualdad social en Latinoamérica: una mirada comparativa. *Estudios demográficos y urbanos*, vol. 22, nº1, enero-abril 2007, pp. 9-42. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/312/31222102.pdf> [consulta 1 de abril 2013].
- Brugué, Q.; González, S.; Gusi, J. & Sol, A. (2013). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/11/22/11/26/336ffda8-bbe1-4b55-938c-c17738f3c618.pdf [consulta: 20/julio/2014]

- Casas, M. (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Colección Finestra Oberta. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: <http://www.migracat.cat/document/9ec2ed757b870d4.pdf> [consulta: 9/agosto/2011].
- Casas, M. (2011). *Una mateixa realitat, diverses perspectives. Carpeta de recursos sobre acollida i gestió de la diversita per a professionals de joventud*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Recuperado de: <http://ejoventut.gencat.cat/permalink/5a17d9e3-29d6-11e4-bcfe-005056924a59> [consulta: 10/ febrero/ 2015]
- Colectivo Ioé (2002a). *Inmigración, Escuela y Mercado de Trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección Estudios Sociales, nº11. Barcelona: Fundación La Caixa. [En línea] Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/IOE.pdf> [consultado: 14/junio/2012]
- Colectivo Ioé (2002b). *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer. Recuperado de: http://www.nodo50.org/ioe/ficheros_externos/Explotacion%20de%20las%20estadisticas%20del%20alumnado%20extranjero%20por%20sexos_EstAlumExtSexo_texto.pdf [consulta: 14/junio/2012]
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2005). *Panorama social de América Latina 2004*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1221/S0480609_es.pdf?sequence=1 [Consulta: 14/junio/2012]
- Corona, V. & Bermell, O. (2008). *Experiencias de socialización de chicos y chicas de familias ecuatorianas: ¿Dónde comienza el viaje?* Barcelona. Informe de investigación. Barcelona: Migracat. Recuperado de: <http://www.migracat.cat/document/9ec2ed757b870d4.pdf> [consulta: 9/agosto/2011]
- De Régil, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25301.pdf> [consulta: 9/ agosto /2011]
- Delgado, M. (Martes, 10 de Octubre de 2006). El Forat de la Vergonya. *Periódico El País*. Sección Tribuna (Archivo). Recuperado de: http://elpais.com/diario/2006/10/10/catalunya/1160442449_850215.html [consulta: 14/junio/2012].
- Delpino, M. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*. Colección Observatorio de la Infancia, nº4. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio de la Infancia. Recuperado de: <http://www.observatoriodelainfancia.msp.es/documentos/InsercAdolesLatinos.pdf> [consulta: 20/febrero/2011]

- Departament d'Ensenyament. (20 de Agosto de 2015). Curso 2014-2015. *Estadístiques, Ensenyanza Secundaria Obligatoria*. Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/dades-curs-actual/eso/>
- Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona. (11 de agosto de 2013). *Guía estadística de Barcelona y distritos*. Recuperado de: Estadísticas de Barcelona, distritos y barrios. En: <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/index.htm>
- Direcció General per a la immigració. (2015). *Les 40 principals nacionalitats a Catalunya. 1 de gener de 2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Recuperado de: http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/05immigracio/perfils_demografics/PERFIL_Paisos.pdf [consulta: 23/agosto/2015]
- Feixes, C. & Canelles, N. (2007). De bandas latinas a asociaciones juveniles: la experiencia de Barcelona. *Educação*, enero-marzo, año XXX, nº1(61), pp. 11-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84806102.pdf> [consulta: 17/agosto /2012].
- Forte, J. (2007). Multiculturalismo, Identidad y Reconocimiento. *Thémata. Revista de Filosofía*, 39, pp. 613-618. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/revistas/themata/pdf/39/art81.pdf> [consulta: 27 /julio/ 2010].
- Funes, J. (2005). Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema. En: *Congreso Ser Adolescente Hoy. Libro de ponencias*. Madrid, 22-24 de noviembre de 2005. Pp. 35-50. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Recuperado de: http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf [consulta: 20/abril/2012]
- Gabrielli, L. (2010). *Los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias senegalesas y gambianas en Cataluña*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: <http://www.migracat.cat/document/04cd656f99763dc.pdf> [consulta: 14/junio/ 2012]
- García, F.; Rubio, M. & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, enero-abril 2008, pp. 23-60. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_02.pdf [consulta: 20/agosto/2013].
- García, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, nº3, 27-46. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/anduli/3/art_2.pdf [consulta: 20/agosto /2013]
- García I. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20819&dsID=herederos_condicion.pdf [consulta: del 2/abril/ 2012]

- García, M. & Paiewonsky, D. (2006). *Género, remesas y desarrollo. El caso de la migración femenina de Vicente Noble, República Dominicana*. Santo Domingo: Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/CD0307-11.pdf> [consulta: 4/abril/2013]
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, enero-abril 2008, pp. 133-155 . Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_02.pdf [consulta: 6/julio/2012].
- Generalitat de Catalunya (2006). *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/ambits_tematicos/immigracio/03publiforacoleccio/anteriors/08placiutadaniaimmigracio_05-08/2006placiutadania05_08.pdf [Consulta: 12/septiembre/2011]
- Generalitat de Catalunya (2010). *Pla de Ciutadania i Immigració 2009-2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio/03politiquesplansactuacio/pla_ciutadania_immigracio/pla_ciutadania_immigracio_vcat_2010_06_03.pdf [consulta: 12/septiembre/2011]
- Generalitat de Catalunya (2011). *Nuevos informes de extranjería para acreditar la integración y la adecuación de la vivienda*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://www.bdv.cat/perfil/bdv/recursos/recursos/triptic_castella.pdf [consulta: 5/ febrero/ 2014]
- Generalitat de Catalunya (2014). *Plan de ciudadanía y de las migraciones: horizonte 2016*. Barcelona: Direcció General per a la Immigració. Departament de Benestar Social i Família. Recuperado de: http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio/03politiquesplansactuacio/pla_ciutadania_immigracio/PCM_2013-2016-CAST.pdf [consulta: 20/agosto/2015]
- González, R. (1999). Identidad dominicana: política e historia. *Clio*, 179. Organo de la Academia Dominicana de la Historia. Pp. 55-70. Recuperado de: http://www.clio.academiahistoria.org.do/trabajos/clio179/Clio_2010_No_179-03.pdf [Consulta: 3 /agosto/ 2014].
- Gualda, E. (2007). Researching "Second Generation" in a transitional, european and agricultural context of reception of immigrants. *Working Papers Series*, nº7-01, pp. 2-36. The Center for Migration and Development. Princeton University. Recuperado de: <http://cmd.princeton.edu/papers/wp0701.pdf> [consulta: 16 de mayo/ 2012].

- Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). (26 de agosto de 2015). *Anuari estadístic de Catalunya. Estrangers amb autorització de residència. Per país e nacionalitat. Províncies*. Recuperado de: <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=272&t=2014&x=9&y=4>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014). *Cifras de población a 1 de enero de 2014. Estadísticas de migraciones 2013. Datos provisionales a 30 de junio de 2014*. Madrid: INE. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf> [consulta: 3/ julio /2015]
- Jefatura del Estado (2000). *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. «BOE» núm. 10, de 12 de enero de 2000. Madrid: BOE. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-544-consolidado.pdf> [consulta: 13/enero/ 2015]
- López, S. (2007). Los jóvenes inmigrantes y las políticas de inmigración. En: A.M. López y L. Cachón (coords). *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y para la integración*. Pp. 91-102. Canarias: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias. Recuperado de: http://www.juventudcanaria.com/multimedia/0001/0001/dir_lz4/Libro.pdf [consulta: 2/mayo/ 2012]
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de una ciudadanía activa*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG_TESIS.pdf [consulta: 3/ marzo/2013]
- Malgesini, G. (2007). La participación de los jóvenes inmigrantes en el tejido asociativo. En: A.M. López y L. Cachón (coords). *Juventud e Inmigración. Desafíos para la participación y para la integración*. Pp. 215-236. Canarias: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias. Recuperado de: http://www.juventudcanaria.com/multimedia/0001/0001/dir_lz4/Libro.pdf [consulta: 2/mayo/ 2012]
- Marina, J. A. (2005). La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto. En: *Congreso Ser Adolescente Hoy*. Madrid, 22-24 de noviembre de 2005. Pp. 103-108. Libro de Ponencias. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Recuperado de: http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf [consulta: 20/abril/2012]
- Martínez, J. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En: F. Vidal & J.L. Martínez. *Religión e integración social de los inmigrantes: la prueba del Ángel*. Pp. 64-150. Valencia: CeiMigra/ Universidad de Comillas. Recuperado de: http://ceimigra.net/observatorio/images/stories/La_Prueba_del_ngel_r.pdf [consulta: 10/agosto/2011]

- Melero, L. & Díe, L. (2010). El enfoque psicosocial en las migraciones. En: R. M^a. Melero (coord.). *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes*. Pp. 71-113 Valencia: CeiMigra. Recuperado de: http://www.ceimigra.net/observatorio/images/stories/luis_pdf/LA_PERSONA_MAS_ALLA_DE_LA_MIGRACION.pdf [consulta: 17 /septiembre /2014]
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007 - 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estragetico/pdf/PECIDEF180407.pdf [consulta: 27 /diciembre/ 2012]
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estragetico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf [consulta: 1/ febrero/ 2014]
- Navarro, J. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral. Lleida: Universidad de Lleida. Recuperado de: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UdL/AVAILABLE/TDX-1212105-170542//Tjlns1de1.pdf [consulta: 3/junio/2012]
- Observatorio de la Juventud en España (2008). *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE). Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/9314-04.pdf> [consulta: 3/marzo/2013]
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2012). *Informe de extranjeros residentes en España a 31 de marzo de 2012*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Recuperado de: <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/> [consulta: 20/agosto /2014].
- Observatorio Permanente de la Inmigración (20 de agosto 2014a). *Extranjeros residentes en España. Principales resultados. Anexo de tablas a 31 de diciembre de 2010, 2011, 2012*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Observatorio Permanente de la Inmigración. Recuperado de: <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concertificado/index.html>
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2014b). *Extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2013. Principales resultados*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Observatorio Permanente de la Inmigración. Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201312/Residentes_Principales_Resultados_31122013.pdf [consulta: 2/ agosto/2015]

- Observatorio Permanente de la Inmigración (2015a). *Extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2014. Informe estadístico de marzo 2015*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concertificado/201412/Residentes_Principales_Resultados_31122014.pdf [consulta: 2/agosto/ 2015]
- Observatorio Permanente de la Inmigración (23 de agosto 2015b). *Consulta de los principales resultados de los informes estadísticos de las características de los extranjeros residentes en España. Informes anteriores a 2008*. En: Estadísticas. Sitio web del Observatorio Permanente de la Inmigración. Recuperado de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concertificado/Antes_2008/index.html
- Oficina Nacional de Estadística (2007). *Encuesta Nacional de Hogares de propósitos múltiples (EN HOGAR 2007)*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadística. Recuperado de: <https://www.google.es/#q=Encuesta+Nacional+de+Hogares+de+prop%C3%B3sitos+m%C3%BAltiples+EN+HOGAR+2007> [consulta: 18 /junio/ 2013]
- Oficina Nacional de Estadística (ONE) (2011b). *Encuesta Nacional de Hogares de propósitos múltiples (ENHOGAR 2009-2010): "Situación de la mujer, la niñez y la adolescencia"*. Informe general. Santo Domingo: ONE. Disponible en:http://www.unicef.org/republicadominicana/ENHOGAR_2009-10.pdf [consulta: 18/ junio/2013]
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009). República Dominicana. En: (OCDE), *Perspectivas Económicas de América Latina 2010*, pp. 263-270. Recuperado de: www.oecd.org/bookshop [consulta: 10/febrero/ 2011].
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2363/01.BPJ_TESIS.pdf?sequence=1 [consulta: 7/noviembre/ 2013]
- Palou, B. (2013). Joves de origen stranger, integració i immigració a Espanya. *Temps d'Educació*, 44, pp. 139-154. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/268256/355824> [consulta: 18/junio/2015]
- Pedreño, A. (2007). Jóvenes españoles e inmigrantes en el espacio público: una investigación sobre la realidad murciana. En: A. M. López y L. Cachón (coords). *Juventud e Inmigración. Desafíos para la participación y para la integración*. Pp. 137-157. Canarias: Dirección General de Juventud. Gobierno de Canarias. Recuperado de: http://juventudcanaria.com/multimedia/0001/0001/dir_lz4/Libro.pdf [consulta: 2/ mayo/2012]

- Penninx, R. (2004). Integration of Migrants: economic, social, cultural and political dimensions. En: European Population Forum 2004. *Background paper for the UNECE-conference*, Geneve, January, 12-14, 2004. Recuperado de: http://www.unece.org/pau/_docs/pau/2004/PAU_2004_EPF_BgDocPenninx.pdf [Consulta: 20/septiembre/2010]
- Pimentel, A. (2001). Dominicanos en España. Los dominicanos en Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº94 (65). Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-65.htm> [Consulta: 1 /agosto/2011].
- Portes, A.; Aparicio, R.; Haller, W. & Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *REIS*, 134, abril-junio 2011, pp. 55-86. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/Reis_134_031302519580566.pdf [consulta: 14/marzo/ 2013]
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); Oficina de Desarrollo Humano. (2005). *Informe Nacional de Desarrollo Humano, República Dominicana 2005: "Hacia una inserción mundial incluyente y renovada"*. Santo Domingo: Oficina de Desarrollo Humano. PNUD. Recuperado de: <http://odh.pnud.org.do/publicaciones/informenacionaldesarrollohumano2005> [consulta: 22/ noviembre/ 2011]
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). La experiencia psicosocial en los menores: Retos educativos. En: L. Melero, *La persona más allá de la inmigración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes*. Pp. 199-230. Valencia: Ceimigra. Recuperado de: http://www.ceimigra.net/observatorio/images/stories/luis_pdf/LA_PERSONA_MAS_ALLA_DE_LA_MIGRACION.pdf [consulta: 3/noviembre/2013]
- Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0417108-114853/> [consulta: 24/noviembre/ 2011]
- Sandín, M. P. (coord.); Bazoco, J.; Del Campo, J.; Forés, A.; Massot, I.; Sacramento, R.; Sánchez, A. (2014). Resiliència, immigració i èxit escolar. *Temps d'Educació*, 46, pp. 11-31. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56163/1/642183.pdf> [consulta: 12/ abril/ 2015].
- Schmelkes, S. (2001). Interculturalidad y educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, número especial de aniversario, 2001. Recuperado de:

- http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2001_1/sschmelk.pdf [consulta: 2/agosto/2010].
- Serra, C. & Palauàrias, J.M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Col·lecció Informes Breus, 26, educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/519.pdf> [consulta: 12 /enero /2012]
- Síndic de Greuges, el defensors de les persones. (2008). *La segregación escolar en Cataluña*. Inforem extraordinario, mayo 2008. Barcelona: Sindic de Greuges de Catalunya. Recuperado de: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf [consulta: 22/ mayo /2015].
- U.S. Census Bureau (2011). *The Hispanic Population: 2010*. Nombre del sitio web: United States Census Bureau. Recuperado de: <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf> [consulta: 27/julio/2011]
- UNICEF; Consejo General de la Abogacía Española y Fundación Cultural Banesto. (2009). *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. Informe 2009. Barcelona: Etnia Comunicación. Recuperado de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe_infancia_inmigrante_UNICEF_CGAE_2009.pdf [consulta: 5/abril/2012]
- Vicente Torrado, T. (2005). *La inmigración latinoamericana en España*. México: Departamento de Economía y Asuntos Sociales del Secretariado de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.un.org/esa/population/meetings/IttMigLAC/P13_Vicente.pdf [consulta: 16 / junio/2011]

