



Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
División de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado: Desarrollo Profesional e Institucional para la  
Calidad Educativa – Bienio 2002/2004

***De la integración deseada a la integración vivida: la  
experiencia de adolescentes brasileños en escuelas de  
Barcelona***

Tesis doctoral presentada por:

Bianka Pires André

Para optar al título de Doctora por la Universidad de Barcelona

Directores:

Prof. Dr. Josep Martí  
Profa. Dra. Silvia Carrasco

Tutor:

Prof. Dr. José Contreras

*Barcelona, marzo de 2007*







A Dios por la Fidelidad,  
A mis padres por la Credibilidad,  
A los *brasileirinhos* por la Sinceridad.



## Agradecimientos

A Dios por la manera hermosa y sobrenatural como me ha conducido en este tiempo, por su Fidelidad y por el consuelo cuando yo pensaba que no llegaría al final...

A Dr. Josep Martí, mi director, por recibirme en una mañana gris de febrero de 2002 y sin conocerme, me ha dado la oportunidad de desarrollar este proyecto. Espero que haya valido la pena el “voto de confianza”. Gracias por el cuidado...

A Dra. Silvia Carrasco, mi directora, por la “rodilla académica”, en el momento que yo más necesitaba y por haber aceptado el desafío de subirse al carro después del viaje ya empezado. Gracias por caminar al lado...

Al MEC por la concesión de una beca de Formación de Personal Investigador para realizar este proyecto.

Un agradecimiento especial a Carola Suárez-Orozco y Yvonne Hebert, investigadoras maravillosas que he podido conocer y aprender mucho de sus trabajos durante mis estancias en sus proyectos.

Al Sr. Juan Oliart del Departamento de Estadística de Cataluña, que me ha facilitado las direcciones de las escuelas donde figuraban alumnos brasileños durante el curso de la investigación.

Dr. Lluís Calvo, director del Instituto Milá y Fontanals (CSIC), por el incentivo académico y por las oportunidades ofrecidas durante estos casi 5 años de convivencia.

A los profesores del departamento (DOE), por la manera como me han llevado a conocer el “más allá” de la vida académica. Cada aprendizaje ha colaborado en los distintos procesos de formación por los cuales he pasado. Gracias a Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara, Pepe Contreras, Nuria Lorenzo, Cristina Alonso, Juana Sancho,

Antonio Latorre, Maria de Borja y José Luís Medina. Así como a Marisa por su ayuda en el proceso más “burocrático”.

*Um muito obrigada* especial a mis padres, por los abrazos telefónicos; a mi hermano, mi cuñada, al Thompson, mi ahijado y a todos mis familiares por este tiempo de “espera”, tiempo de estar distantes.

A mis queridas amigas Jordana y Pops (Pauliene), por haber empezado junto el viaje y compartir los momentos buenos, no tan buenos, las angustias académicas, las alegrías y por ser mi “familia brasileña” durante todos estos 6 años...

A mis amigos brasileños, por la torcida a distancia. He podido llegar hasta aquí por el incentivo de vosotros, *obrigada de verdade!!!!*

A Iñigo Sánchez, por ser mi “hermano académico”, por su apoyo y soporte diario en los temas tanto académicos como de la vida cotidiana. Gracias por la complicidad. Sin ti no sería lo mismo...

A Patricia Hermosilla, compañera de doctorado que con su sabiduría y fuerza siempre ha estado presente a lo largo de este proceso. Y a los demás compañeros que se han quedado por el camino...

A mis amigos catalanes por acompañarme durante todo este proceso dándome fuerza y ánimo para seguir. Os quiero mucho: Loida, Maria, Marc, Reyes, Encarna, Lidia M., Eli y Gerard, Ingrid, Laia, Carlos, Lidia P., Ester, Débora, Toni, Héctor, Israel y Donna, muchas gracias por el soporte espiritual.

Un agradecimiento muy especial a Conchita y Foro, por el cariño de hija. Gracias por todo el cuidado.

Mi amiga doctora Raquel Navarro, por después de haber pasado también por el mismo proceso, era la que realmente entendía todas mis preocupaciones y angustias. Gracias por escucharme y por la paciencia...



A mis compañeros del CSIC, por el apoyo durante el viaje, quiere fuera por el préstamo de un libro, por mantener limpio mi ambiente de trabajo, por arreglar los problemas con el ordenador o sencillamente por los saludos de cada día: Maite, Miguel Ángel, Pilar, Maria, Rosalía, Josep Maria, Nidia, Carmen, Mónica, Jordi, Pepa, Leonor, Miquel, Paco y Érica.

Un agradecimiento especial a mi nueva amiga Marcia Calegari que en el momento final me ha ayudado muchísimo con toda la formatación de la tesis. Espero que ella pueda recuperar las horas de sueño que ha invertido en este trabajo

A los colegios que han permitido el acceso y a los tutores de los chicos, en especial a Gloria por lo tanto que he podido aprender de ella y con ella. A Marina Faixo, al tutor de Marciliano y al David por sus testimonios, me hacen seguir creyendo que ser profesor merece la pena y que una escuela transformadora es posible...

A los adolescentes brasileños por compartir sus vidas y a sus padres por abrir sus casas... En especial a Iranice y a Zezé que a lo largo del trabajo han dejado de ser “madres-informantes” para ser amigas.

En fin, a todos que directa o indirectamente han hecho parte de este proyecto...



## ÍNDICE

### **I - Introducción, 11**

### **II - Diseño de la Investigación, 22**

### **III - Presentación de la Investigación, 45**

## Primera Parte: Adolescentes brasileños, escuela e integración

### **Capítulo 1. Brasileños en movimiento, 49**

- 1.1. Inmigración en España, 49
- 1.2. Brasileños rumbo al mundo, 57
- 1.3. Inmigrantes brasileños en los EE.UU., 60
- 1.4. ¿Son los brasileños alegres, simpáticos y amables?, 65
- 1.5. Escenas de un Brasil migrante en las fronteras cruzadas: Japón, 69
- 1.6. Otras perspectivas, 71
- 1.7. Próxima parada: Barcelona, 74

### **Capítulo 2. Los Adoles-Sienten, 77**

- 2.1. Adolescencia, 78
- 2.2. Cultura y adolescencia, 80
- 2.3. Identidad peregrina, 83
- 2.4. ¿Por qué lo hacen?, 87
- 2.5. Adolescentes brasileños, 89
- 2.6. *Braisileirinhos*: generación uno y medio, 94

### **Capítulo 3. La escuela como puente para la integración, 105**

- 3.1. La escuela, 106
- 3.2. Escuela como marco para la integración, 109
- 3.3. Escuela e Inmigración, 113

#### **Capítulo 4. Debate sobre la integración y sus matices, 121**

- 4.1. Cómo definir integración, 121
- 4.2. Integración y asimilación, 125
- 4.3. Adaptación, 127
- 4.4. Inclusión, 129
- 4.5. Incorporación, 131
- 4.6. Integración juvenil, 132

#### Segunda Parte: Retratos de familia: as nuevas vivencias

#### **Capítulo 5. Brasileños en Barcelona: proyecto de inmigración familiar, 137**

- 5.1. *Brasilona*, 138
- 5.2. Proyecto de inmigración familiar y las nuevas experiencias, 150
- 5.3. Estructura familiar y cambios, 155
- 5.4. El entorno social, 167
- 5.5. La familia y la escuela, 175

#### **Capítulo 6. Experiencias socioculturales de los adolescentes brasileños, 183**

- 6.1. El aterrizar y la percepción general del entorno, 184
- 6.2. Mi vida en Barcelona, 186
- 6.3. Ganancias y pérdidas, 189
- 6.4. Los estereotipos, 191
- 6.5. Identidades en construcción, 194
- 6.6. “Anem o ens quedem?”: Expectativas hacia el futuro, 200

#### **Capítulo 7. La vida escolar, 213**

- 7.1. Primer contacto, 214
- 7.2. Adaptación escolar, 216
- 7.3. Relaciones con los compañeros, profesores y tutores, 228
- 7.4. Habilidades y representación escolar, 245

7.5. Cambio de primaria a secundaria, 248

7.6. El lado oscuro de la escuela, 253

Tercera Parte: Entre lo que dicen de la integración y lo que se vive en ella

### **Capítulo 8. Reconstruyendo la noción de integración, 267**

8.1. Tiempo, 267

8.2. Acogida, 269

8.3. Adaptación escolar, 272

8.4. Conocimiento lingüístico, 275

8.5. Conocimiento del entorno sociocultural, 279

8.6. Personalidad, 280

8.7. Sociabilidad, 283

8.8. Participación, 286

8.9. Pertenencia, 288

8.10. La integración socioeducativa, 292

### **Capítulo 9. Entre las integraciones, 301**

9.1. Integración lingüística, 302

9.2. Integración escolar, 318

9.3. Integración social, 348

9.4. Integración emocional, 373

### **Capítulo 10. De la integración deseada a la integración vivida, 389**

10.1. ¿Qué dice la prensa sobre la integración?, 390

10.2. ¿Qué dicen los planes?, 393

10.3. ¿Qué dicen los profesores?, 395

10.4. ¿Qué dicen los adolescentes?, 405

10.5. Entre los discursos, 408

10.6. Las experiencias de la integración socioeducativa, 412

10.7. *Feedback*, 430

10.8. Las interferencias validas, 441

**Conclu-Ilusiones, 447**

**Anexos, 475**

***Anexo 1, 477***

Álbum de familia: la historia de cada adolescente entrevistado, 477

***Anexo 2, 496***

Encuesta, 496

Redacción “Mi vida en Barcelona”, 504

Red de amigos, 508

***Anexo3, 510***

Ejemplo de descripción de caso, 510

***Anexo 4, 520***

Ejemplo de estructura de análisis, 520

***Anexo 5, 530***

Tabla 1. Ejemplo del listado de alumnos brasileños matriculados en Cataluña, 530

Tabla 2. Cronograma de la investigación, 531

Tabla 3. Perfil general de las familias brasileñas, 532

Tabla 4. Expectativa profesional de los adolescentes brasileños, 533

Tabla 5. Perfil general de los adolescentes brasileños, 534

**Bibliografía, 535**

# I - INTRODUCCIÓN

## Identificación del problema e interés por el tema

El propósito de esta investigación es conocer las experiencias de integración de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona. **En un primer momento**, el interés en enfocar el estudio en un grupo concreto de alumnos extranjeros vino a partir de mis primeras experiencias como alumna extranjera en un master en una universidad catalana. Aunque ya fuera mayor, era la primera vez que salía a vivir no sólo fuera de mi casa, sino lejos de mi país. Sin embargo, la aventura del viaje era una ilusión y una decisión mía. Había ganado una beca española para ampliar mis estudios y estaba muy motivada por ello.

En enero de 2001, al ser despedida por mi ciudad con un sol de 40° grados y aterrizar en la que sería mi nueva ciudad, recibida por una brisa fría que no superaba a los 10° grados, empecé a ser consciente de que los cambios que me aguardaban no serían sólo los climáticos. A partir de ahí, todo giraba en torno a los cambios y a los descubrimientos: idiomas, costumbres, horarios, distintas maneras de ver y percibir la vida, dinámica universitaria, diversidad cultural, miradas, distancias, humo, nuevos amigos, gastronomía, viajes, alegrías, decepciones, tristezas y *saudades*...

Durante mis recorridos diarios, a la universidad, al supermercado, a algún *cibercafé* o locutorio para llamar la familia, o, sencillamente, en mis paseos para conocer más de la ciudad condal, me fui percatando de que era objeto de distintas miradas; unas curiosas, algunas expresaban sorpresas y otras con muestras de agresividad. Hasta que un día, bajando las escaleras del metro, un señor que pedía limosna cerca de allí me gritó: “¿Adónde vas, negrita sin papeles?”. Estas palabras me hicieron constatar que parte de las miradas que recibía era por tener un color de piel distinto a los demás. Acostumbrada a vivir entre tantos “colores” en Brasil, que nos hacían “iguales”, en Barcelona me descubrí “negra”, “diferente”.

En esta época, los telediarios locales empezaban a dar énfasis a noticias relacionados con el fenómeno de la inmigración y hacían referencia a las personas que llegaban de distintos orígenes en busca de una soñada vida mejor. En poco tiempo, los hijos e hijas de estos **soñadores** también empezaban a ser objeto de los medios de comunicación, debido a cómo crecía la presencia de este grupo de alumnos en los centros escolares catalanes. La gran preocupación, tanto social como educativa era de qué forma integrar a estos **niños, adolescentes y jóvenes** de origen extranjero.

**En un segundo momento**, al comprobar que había una problemática social emergente, enlazada con la necesidad de dar asistencia a los nuevos alumnos que llegaban a la sociedad, en sentido de orientarles con los cambios de un contexto cultural a otro, ayudarles en el aprendizaje del idioma, facilitarles herramientas que ayudasen en la integración al nuevo entorno, orientar a las familias y capacitar a los profesores para trabajar con la diversidad cultural en clase, entre otros factores, pensé que sería muy interesante poder investigar sobre algunas de estas **problemáticas**.

Pensando en estos niños y niñas que acompañan a sus familias al extranjero, me acordé de lo duro que era tener que empezar una vida en una sociedad diferente de la de origen. Rememoré que en los primeros meses me resistí a probar muchas de las cosas nuevas que yo veía en el nuevo contexto. Incluso, muchas veces, iba diciendo que en mi país las cosas eran o se hacían de forma distinta y que aquí todo era al “revés”. Me hacían recordar, que tener un fenotipo diferente al de la mayoría te aleja más que te acerca a ellos. Durante el tiempo que intenté vivir en Barcelona como en Río de Janeiro, no siempre las cosas me funcionaron muy bien. Después de darme cuenta de que nada era lo mismo y no lo sería aunque yo lo deseara cambié de estrategia. Empecé a vivir Barcelona como Barcelona, a disfrutar de las diferencias y a aprender de lo nuevo. Desde ese punto, el proceso ha sido más agradable, pese a los contratiempos que siempre ocurrían.

No obstante, la elección de venir a Barcelona había sido mía. Los muchos niños y niñas de origen extranjero vienen como consecuencia de una decisión de los padres, no por elección propia. Al conocer más de cerca la **cultura** brasileña, me imaginaba cómo sería la actitud de estos niños brasileños, *meninos* y *meninas* que llegaban a Barcelona. El aprender dos lenguas, ya que no hablamos castellano, el clima, el acostumbrarse a la



manera de interactuar de las personas, el pasar todo el día en la escuela, entre otros cambios, son procesos a los que tendrían que aclimatarse. Cuanto más pensaba en estos *meninos* y *meninas* de origen brasileño, más interés brotaba en mi interior por conocer sus experiencias dentro de la nueva sociedad.

La idea de impulsar la investigación a través de mi propia experiencia está relacionada con lo que exponen Piussi y Bianchi (1986) sobre lo que las experiencias personales, *el partir de sí*, pueden aportar en la construcción del saber. Respecto a las experiencias escolares afirman que:

Cuando se ha tenido la oportunidad de experimentar una nueva forma de estar en la escuela, a partir de sí y contando con el recurso simbólico proporcionado por la vinculación a las otras, se resquebraja el habitual sentimiento de inadecuación: se empieza a disponer de la fuerza necesaria para hacerse sujetos pensantes con respecto al propio actuar y a someter a una medida propia de pensamiento y de juicio las cuestiones relevantes del tiempo presente, dentro y fuera de la escuela. (Piussi y Bianchi, 1996:31)

Así pues, la nueva manera de experimentar el espacio académico, el conocer un sistema de enseñanza diferente al que yo conocía, el poder reflexionar sobre mis nuevas experiencias sociales, seguramente, me otorgarían una buena base para entender a mis futuros interlocutores. En este sentido, sería **partir de sí para ir más allá**, esto es, tomar como punto de partida mis propias experiencias para abrir nuevos caminos significativos y reflexivos en relación al objeto de estudio y sus prácticas. Considerando mis experiencias personales como mujer, alumna, docente, “negra” y, ahora, “extranjera”; y el hecho de que hubiera una preocupación social relacionada con el alumnado de diferentes orígenes, he decidido, por ello, llevar a cabo una investigación que tuviese como foco central la integración de adolescentes brasileños en Barcelona. Me parecía que un estudio con este enfoque no solamente me favorecería como investigadora, sino que también podría contribuir de manera significativa a la sociedad local, dadas sus inquietudes sobre el tema.

Mi gran interés en este estudio es poder investigar los procesos de integración de los adolescentes brasileños en el medio escolar barcelonés desde sus **experiencias** y **percepciones**. Estimo interesante poder indagar en las diferentes vivencias de este colectivo y desde su propio punto de vista, en particular, en campos tales como la

escuela, la lengua, las relaciones, las experiencias sociales, etc. Según Anisef y Kilbride (2003), en un estudio sobre la experiencia de jóvenes **inmigrantes** en Canadá, para este colectivo inmigrante, la inmigración representa un cambio muy significativo en su entorno, en su comunidad y en sus afiliaciones personales. Las nuevas vivencias de los jóvenes extranjeros no sólo son marcadas por el ingreso en una sociedad receptora, sino que también están marcadas por factores como la edad, el género, el grado de identificación con el nuevo entorno, el idioma, entre otros (Anisef y Kilbride , 2003: 163).

Con todo, al investigar estos aspectos hay que tener presente que las nuevas experiencias de estos adolescentes brasileños, en la muestra en cuestión, estarán basadas en un doble marco de referencias marcadas por un **aquí y ahora** y un **allá y antes**, denominado por Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) como “filtro perceptivo (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:153). Este **filtro perceptivo**, estas diferencias entre un referencial cultural y otro, es lo que les permitirá construir sus procesos de integración, donde cada caso tendrá sus propias peculiaridades. El modo en que los adolescentes brasileños perciban la nueva sociedad condicionará su manera de actuar y tendrá, por tanto, que ver con su integración.

En este sentido, algunas investigaciones como las de Gibson (1988), Ogbu (1993), Franzé (2002), Carrasco (2003), Menezes (2003) y Pámies (2006), han sido muy significativas para la construcción de este estudio, en el sentido de incidir en el enfoque que me gustaría dar a la investigación. No obstante, también he encontrado en la literatura investigaciones que, en vez de tener en cuenta las peculiaridades de los grupos culturales, hacen uso de generalizaciones al referirse a los grupos inmigrados como un único grupo, sin considerar sus orígenes, experiencias, necesidades, costumbres, contexto socioeconómico, etc. Parece ser que, de una forma en general, se presta poca atención a la diversidad dentro de la inmigración y menos atención todavía a la diversidad que puede haber dentro de un único colectivo cultural como el brasileño, por ejemplo.

Por otro lado, resulta lamentable verificar la construcción de categorías indistintas a la hora de referirse al alumnado extranjero como “alumnos inmigrantes”, “alumnos de origen inmigrante”, “alumnos de segunda generación”, “alumnos de integración”

“alumnado diverso” o “alumnado de minoría étnica” (Carrasco, 2003:102). Aunque en muchos casos, estas categorías sean utilizadas sin pretensiones de ofender o perjudicar a nadie, terminan por conferir al alumnado extranjero un status social, muchas veces marginal. En este caso, es habitual ver dichas categorías utilizadas tanto por la propia escuela, por los medios de comunicación, por la sociedad y por la administración.

Pienso que como estos *niños*, *adolescentes* o *jóvenes* extranjeros no son los responsables directos de sus proyectos de inmigración, no sería adecuado dirigirse a ellos de este modo, sobre todo por la mala connotación que ha adquirido el vocablo **inmigrante** en los últimos años.

A partir de esas consideraciones, juzgué que sería significativo realizar una investigación que tuviese en cuenta tanto la diversidad que podrían aportar los adolescentes brasileños participantes en el estudio, dados sus diferentes orígenes regionales, como ampliar la orientación y trabajarlos desde una perspectiva global (razón, emoción, familia, escuela, entorno, amigos, expectativa de futuro) y no, exclusivamente, con aspectos relacionados con un enfoque cognitivo o con la vida escolar. En este sentido, esta investigación puede ser considerada distinta a las demás, pues no sólo enfatiza la idea de **integración por integración** sino que destaca, además, las necesidades relacionadas a todo **niño**, **adolescente** o **joven** en proceso de integración (aparte de su origen), como pueden ser: respeto, derecho a ser el mismo, trato equitativo, formación de calidad y oportunidad (académica y laboral) en iguales condiciones que los demás compañeros.

En su investigación sobre la adaptación del alumnado extranjero en los Estados Unidos, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) llaman la atención sobre la ventaja que puede ser ocuparse de las experiencias de los hijos e hijas de los inmigrantes pues *facilitan una lente especialmente potente con la que se puede observar el funcionamiento de la identidad*. Los investigadores resaltan aún que a través de las nuevas experiencias, estos niños de origen extranjera *“tienen que construir unas identidades que les permitan desenvolverse en ambientes profundamente distintos como el hogar, las escuelas, el mundo de los compañeros y el mundo laboral* (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 161).

Las experiencias de los adolescentes extranjeros siempre estarán vinculadas tanto a factores personales como a factores socioculturales. De este modo, muchas de las tensiones en el proceso de integración no están sólo relacionadas a las diferencias culturales, sino que también o están al propio *background* del adolescente como pertenencia étnica, status social, genero, religión, etc (Anisef y Kilbride , 2003: 247). Por otro lado, los adolescentes tendrá una actitud o reacción distinta en función de los barrios en los que vivan, las escuelas a las que asistan, las relaciones que entablen y las oportunidades que encuentren (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:174).

Ahora bien, al moverse por distintos contextos, las experiencias de los adolescentes extranjeros estarán afectadas tanto por la forma en que ellos ven y perciben la nueva sociedad, como por la manera en que son vistos y percibidos por ella. En este sentido, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) resaltan la influencia del reflejo social en este proceso. De acuerdo con los investigadores, cuando estos **reflejos sociales**, sobre todo los negativos, se reciben de un conjunto de espejos, como los medios de comunicación, el aula y la calle, el resultado puede ser la destrucción psicológica de muchos adolescentes (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:172-173).

Así pues, puede evidenciarse que las experiencias de integración de los informantes estarán directamente ligadas al reflejo social que cada uno de ellos pueda encontrar respecto de sí mismo. Sus experiencias estarán condicionadas por sus percepciones y por sus reflejos sociales. Será más fácil que un adolescente extranjero que posea una imagen social más positiva en su entorno, tenga mejores experiencias que otro adolescente también extranjero que se haya forjado una imagen social más negativa. En esta línea, el estudio de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) señala que los temas más recurrentes que atañen a las malas experiencias de sus informantes estaban relacionados con el racismo y la discriminación (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:167).

Teniendo como base estos primeros referentes teóricos, esta investigación surge, asimismo, como necesidad de cubrir lagunas en cuanto a las diversas cuestiones que pueden aportar un estudio sobre el colectivo brasileño, que no estén directamente relacionadas con las experiencias de trabajadores brasileños indocumentados en las sociedades de destino, por ejemplo, como suelen trabajar algunas líneas de

investigación. El hecho de que sea un grupo muy heterogéneo respecto a su fenotipo, a su condición socioeconómica y a su procedencia geográfica (área urbana o rural) permite conocer sus vivencias desde distintas perspectivas. A partir de ahí, se puede considerar que este estudio se destaca de las demás investigaciones relacionadas con los brasileños, tanto por la novedad del marco geográfico donde ha sido realizado, **Barcelona**, ya que la mayoría suelen estar realizados en los EE.UU., como por la selección del objeto de estudio, **adolescentes brasileños**.

Al mismo tiempo que el objetivo de la investigación es profundizar en los procesos de integración de los adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona, el estudio plantea conocer estos mecanismos teniendo en cuenta la vida académica del adolescente y, además, conociendo parte de su trasfondo familiar, el proceso de integración de los padres y las causas de la inmigración. La acción de la inmigración confiere diferentes experiencias a los adolescentes y, consecuentemente, también al estudio. Por otro lado, al centrar la investigación en los hijos, se puede obtener tanto las perspectivas de los adolescentes como las de sus padres que aparecen como objeto de estudio en un segundo plano y aportan, por ende, una mayor riqueza a la muestra ya que aparecen tanto padres trabajadores (independientemente del status legal), padres estudiantes, así como padres trabajadores y estudiantes.

Otro tipo de contribución interesante a considerar en este estudio, son los efectos de ganancias y pérdidas en el proyecto de inmigración familiar. A medida que el tiempo pasa desde el acto de la migración, son los efectos de las pérdidas o ganancias puestos en la balanza los que determinan el retorno de los miembros de las familias inmigradas a la sociedad de origen, la permanencia en la sociedad de destino o, incluso, la indecisión entre permanecer en un lugar u otro. Por otro lado, también puede ser interesante conocer la construcción del estereotipo brasileño en la sociedad receptora. Por ser un grupo minoritario, diverso entre sí y, frecuentemente, con fama de exótico, probablemente, posea un tipo de repercusión social diferente a los demás grupos inmigrados.

En consecuencia, el interés en estudiar el colectivo brasileño –teniendo como foco la integración de los adolescentes brasileños– empieza, de una banda, por una reflexión sobre los resultados de mi experiencia personal como alumna extranjera en Barcelona;

se suma a una necesidad social emergente de poder atender a los alumnos extranjeros en su proceso de integración socioeducativo en la sociedad local – ya que el conocer el proceso de integración de un determinado colectivo puede ofrecer muchas pistas para ayudar en la integración de otros grupos– ; y, por otro lado, surge con la finalidad de dar a conocer nuevas contribuciones a los estudios tanto relacionados a las temáticas sobre educación e inmigración, como a los estudios sobre el colectivo brasileño, en el sentido de dar un enfoque diferente a lo que se viene trabajando en los últimos años.

### **Delimitación de la temática a investigar**

La propuesta principal de este estudio es investigar sobre el proceso de integración de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona. Para ello, me parecía importante reflexionar sobre **cómo viven los adolescentes brasileños la experiencia de integración en escuelas de Barcelona**. Pese a ello, como el término integración puede ser muy amplio y puede ser tomado desde distintas perspectivas, me parecía significativo abordarlo desde una visión tanto social, como educativa. Teniendo en cuenta estos dos aspectos de la integración, se podría plantear entonces otra cuestión: **en qué consiste la integración socioeducativa de estos alumnos**.

A través de estos dos planteamientos más prácticos y al advertir los varios discursos existentes en la sociedad sobre cómo integrar a los nuevos alumnos, o desde dónde se debe realizar dicha integración, pensé que también sería interesante poder contrastar, de alguna manera, las experiencias de un grupo de alumnos extranjeros, con lo que me planteé una última cuestión referente a **cuáles son las diferencias entre los discursos sociales sobre la integración en relación a las experiencias de los adolescentes brasileños participantes en el estudio**.

En relación a estas tres preguntas centrales, la idea de esta investigación es estudiar estos procesos bajo la perspectiva de la escuela donde los adolescentes reciben las pautas culturales de la sociedad receptora, desde el entorno familiar en que vive el alumno y a partir del entorno social donde se mueven. Por todo lo expuesto, la investigación es propuesta desde los siguientes aspectos:

- **La escuela como posible puente hacia la integración social**

→ ¿Cómo se desarrollan e interactúan los niños inmigrados dentro de la escuela?

→ ¿Cómo se constituye la relación entre los compañeros y profesores a partir del intercambio cultural?

→ ¿Cuáles son los factores que ayudan en la integración escolar?

→ ¿Cuáles son las vivencias en el aula, espacio de intercambio regido por lo normativo, y en el patio, espacio de intercambio menos normativo?

→ ¿Qué tipo de relaciones sociales se forman a partir de la escuela?

- **La familia como base cultural e institución socializadora**

→ ¿Cómo es la relación de la escuela con la familia?

→ ¿Cómo colaboran los padres en la integración de los hijos?

→ ¿Cómo conjugan la cultura familiar y la cultura local dentro de casa?

→ ¿Cómo desarrollan y negocian los niños su identidad dentro de la familia y de la sociedad?

- **El entorno social como espacio de convivencia y aprendizaje personal**

→ ¿Cómo viven el tiempo libre?

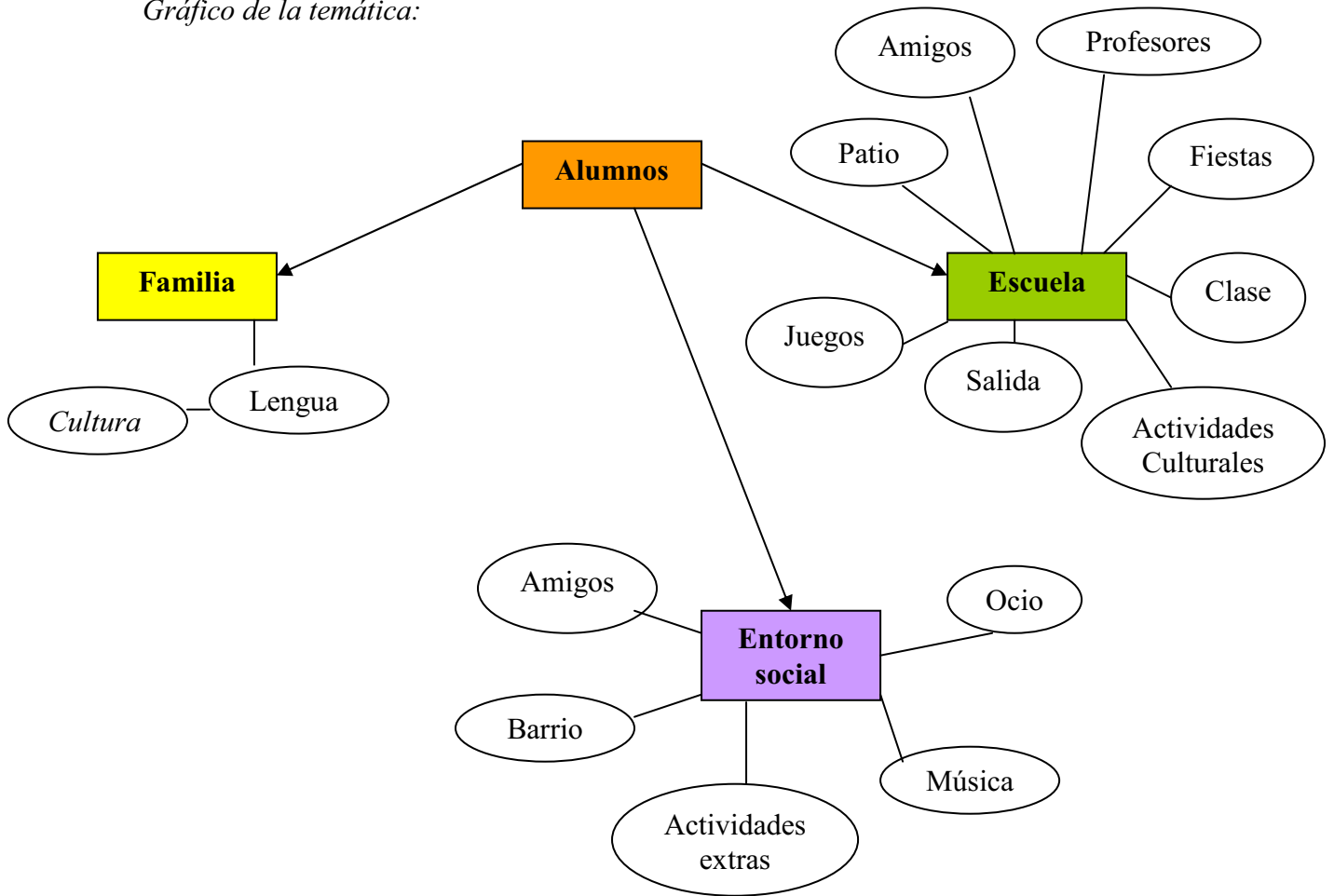
→ ¿Con quién se relacionan fuera de la familia, dónde y cuándo se relacionan?

→ ¿Qué tipo de actividades extraescolares realizan?

→ ¿Qué saben de la sociedad en la que viven?

→ ¿Cómo perciben la sociedad y cómo se sienten en ella?

Gráfico de la temática:



En cuanto a los aspectos citados anteriormente, me parece posible hacer un acercamiento a las dinámicas que contribuyen a la integración de los alumnos brasileños en Barcelona, permitiendo, así, conocer también un poco sobre sus bases culturales que, de una manera directa, tendrán influencia en todo el proceso de integración socioeducativa.

### Propósitos y objetivos del estudio

Mediante la delimitación temática, el propósito de la investigación será analizar cómo alumnos de una cultura específica perciben su nuevo entorno, cómo se integran en él desde sus experiencias anteriores y sus posibles limitaciones, cómo se relacionan con los demás y cómo desarrollan su proceso de aprendizaje. Para llegar a conocer esta realidad he planteado los objetivos que se exponen a continuación.



**Objetivos generales:**

- Explorar, conocer y analizar los procesos de integración social y escolar de adolescentes brasileños en Barcelona a través de sus experiencias y percepciones sobre la escuela y la sociedad local.
- Contextualizar el análisis de estas experiencias y percepciones en la investigación española e internacional sobre la integración social y educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en esta nueva etapa migratoria.
- Proponer orientaciones para mejorar la integración social y educativa de los menores brasileños a partir de las implicaciones de los resultados obtenidos.

**Objetivos específicos:**

- Conocer las experiencias de integración de los alumnos brasileños en las escuelas de Barcelona.
- Conocer el nivel de integración de los adolescentes brasileños.
- Saber el tipo de relaciones de adolescentes brasileños con los profesores y compañeros en el proceso de integración.
- Identificar qué estrategias escolares utilizan las escuelas para facilitar la integración del alumnado extranjero en general y brasileño en particular.
- Identificar posibles problemas de adaptación socioeducativa.
- Descubrir elementos integradores que facilitan la adaptación escolar.
- Verificar cómo la escuela y la familia contribuyen en este proceso.

A través de estos objetivos espero poder acceder a las vivencias de los adolescentes brasileños de forma que sean relevantes tanto a la hora de realizar el análisis, como a la hora de extraer conclusiones satisfactorias a los puntos que se han planteado en esta investigación.

## II - DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de una investigación es fundamental para se llegar a resultados, como mínimo, satisfactorios. A partir de esta preocupación a la hora de diseñar esta investigación, pensé que sería interesante realizar, en un primero momento, una fase exploratoria que me permitiese saber, exactamente, lo que quería investigar. Hammersley y Atkinson incluso citan un viejo adagio que dice que encontrar la pregunta de la investigación es más difícil que responderla (Hammersley 2003:47). Teniendo en cuenta mi problema de investigación, **la integración**, la población y el contexto del trabajo **-alumnos brasileños en las escuelas de Barcelona-** entré al campo para adentrarme en esta realidad.

Mi primer paso ha sido ponerme en contacto con el Servicio de Estadística y Documentación de Barcelona y solicitar información sobre los alumnos brasileños matriculados en el Sistema Escolar de Cataluña. Prontamente me enviaron un listado amplio<sup>1</sup> con los datos de las escuelas donde figuraban los alumnos brasileños matriculados en toda Cataluña y los respectivos cursos. Han sido muy solícitos en enviarme un listado actualizado a cada nuevo curso que yo requería tal material.

Como mi primera idea era investigar alumnos brasileños entre 8 y 16 años, ponerme en contacto con centros educativos de primaria y secundaria que estuviesen localizados más cerca de Barcelona ciudad. Hammersley y Atkinson señalan que los contactos iniciales para entrar en el campo suelen ser uno de los principales problemas de la etnografía (Hammersley y Atkinson 2003:71). Sin embargo, me ha sorprendido la manera de ser tratada y la buena disposición de la mayoría de los centros al recibirme. La negociación con los centros en un primer momento no ha sido muy complicada y muchos se mostraban interesados en conocer los resultados futuros del trabajo. Creo que el hecho de estar respaldada por una carta de un organismo público de investigación (CSIC), en el cual estuve becada durante la investigación, asimismo, me ha facilitado el acceso. Por mi parte, para facilitar la colaboración de los directores o jefes de estudio, lo que hacía era hablarles en catalán para mostrarles interés y respecto por sus costumbres. En se tratando de una investigación sobre la integración, me parecía muy importante

---

<sup>1</sup> Véase el ejemplo del listado en el anexo.

demostrarles que, de cierta forma, yo como investigadora había superado de manera efectiva este proceso. No obstante, algunos colegios negaban el acceso por la falta del permiso de los padres, porque ya tenían otros investigadores en el colegio o por motivos particulares del centro.

En esta fase de exploración, de abril a junio de 2004, estuve realizando la observación de participantes (patio y clase) en una escuela de primaria asistiendo a tres hermanas brasileñas (8, 10 y 11 años), en otra escuela de primaria a una niña (8 años) y, además, en otras dos escuelas de secundarias asistiendo a dos chicas adolescentes (13 y 16 años). Durante este tiempo, he podido realizar una “entrevista-conversa” con una madre y con dos profesores. A partir de esta experiencia empecé a ver que las informaciones entre una franja de edad y otra eran bastante diferentes. Las dificultades y los procesos de integración, también, eran distintos. Con ello, pude replantear mejor la investigación a partir de lo que había visto.

La metodología cualitativa me ha parecido la más adecuada para llevar a cabo esta investigación pues ésta se orienta a describir y a interpretar los fenómenos sociales, interesándose, asimismo, por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales (Latorre, 1996: 199). A través de las herramientas que ofrece la etnografía, está la posibilidad de describir las experiencias de un grupo social en profundidad, en este caso de adolescentes brasileños, facilitando la comprensión del sujeto tanto en el entorno escolar como en su relación con los demás.

La etnografía aplicada al estudio de la realidad social educativa ofrece un estilo de investigación alternativo para describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en el contexto escolar y permite, así, una descripción detallada de las áreas de la vida social dentro (y en algunos casos a partir) de la escuela (Woods, 1987:24). El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los escenarios educativos, actividades y creencias de los participantes en ellos (Goetz y LeCompte, 1988: 41). Por tratarse de un estudio descriptivo e interpretativo de la experiencia de alumnos brasileños dentro de la escuela catalana, me pareció más pertinente este enfoque metodológico ya que sería más efectivo para acceder a las informaciones deseadas. La eficacia de las técnicas de la etnografía aplicada al campo

de la educación es una práctica que es utilizada con éxito en investigaciones como las de cada Ogbu, Suárez-Orozco, Portes y Rumbault, Carrasco, Bartolomé, Franzé, etc.

### **Recogida de datos**

El trabajo de campo realizado para esta investigación ha sido llevado a cabo entre los meses de enero y julio de 2005. Para acceder a las informaciones he utilizado diferentes técnicas de recogida de datos a fin de poder más tarde triangular dichas informaciones. Goetz y LeCompte (1988) señalan que a través del uso de diferentes técnicas de recogida de datos los etnógrafos pueden comprobar la exactitud de los datos que se han obtenido (Goetz y LeCompte, 1988:36). Por ello, he utilizado técnicas como el cuestionario, la observación de participantes, las notas de campo, la entrevista, etc. Forma parte además de las informaciones tanto datos estadísticos disponibles para la consulta, como datos solicitados, especialmente, para esta investigación.

### ***Cuestionario***<sup>2</sup>

El trabajo de campo ha sido dividido en dos partes. En un primero momento, utilicé un cuestionario para recoger datos generales de los alumnos: nombre, edad, curso, tiempo de residencia, motivo de traslado a Barcelona, etc. La finalidad del cuestionario era el punto de partida en la recogida de datos que sería acompañado por otras técnicas cualitativas (Woods, 1987:129). La finalidad era conocer a la población y saber con que tipo de muestra podría contar. En esta fase he aplicado el cuestionario a 40 alumnos, en 18 colegios diferentes.

---

<sup>2</sup> Los cuestionarios han sido ofrecido tanto en castellano como en Portugués. Cada alumno podría elegir en la lengua que les gustaría responder el instrumento. Los alumnos que llevaban más tiempo en el sistema educativo español optaban por el instrumento en castellano, mientras que los que llevaban menos tiempo optaban por el instrumento en portugués. Sin embargo, todo el contacto con los alumnos ha sido realizado en portugués.

Estructura del cuestionario:

- 1- Datos personales
- 2- Sociedad en general: tiempo de residencia, percepción de los españoles, percepción del tratamiento, etc.
- 3- Escuela: tiempo en la escuela, actividades extraescolares, experiencias con el horario escolar, clase, profesores, compañeros, grado de dificultad de las asignaturas, etc.
- 4- Familia: con quién vivían, motivo de traslado a Barcelona, opinión sobre las condiciones en que vivían, etc.
- 5- Ellos mismos: personalidad, tipo de música favorita, deporte, actividad con los amigos, idiomas, identificación con las expresiones culturales, etc.

Después de haber establecido contacto con los centros, tener en manos los cuestionarios y verificar que cualquiera de los alumnos podía formar parte de la muestra, regresé a los colegios con la apertura, disponibilidad y asentimiento del equipo directivo para adentrarme más allá de la sala de invitados de las escuelas ya visitadas. Como algunas escuelas no han permitido seguir con la investigación más allá de la primera fase del cuestionario, la muestra final ha sido de 17 alumnos de los 40 anteriormente encuestados. Es decir, los alumnos participantes de la muestra fueron los alumnos que las escuelas permitieron permanecer más tiempo con ellos y realizar, de esta forma, la investigación en profundidad.

Sales (2004) en su investigación sobre inmigrantes brasileños adolescentes y de segunda generación en Massachussets, también hace uso de cuestionarios y entrevistas para recoger las experiencias de adolescentes brasileños en los EE.UU. En este caso la investigadora comenta que el hecho de haber trabajado con alumnos brasileños matriculados en el programa bilingüe (inglés-portugués) de los institutos de Massachussets, hace que la muestra sea de informantes con poco tiempo de permanencia en los EE.UU. ya que en estos programas solamente forman parte los alumnos que todavía no tienen dominio del inglés (Sales, 2004:226). Este factor hizo que los datos tomasen un determinado rumbo. En el caso de mi investigación, haber recibido un listado general del Servicio de Estadística y Documentación de Barcelona,

me permitió tener acceso a alumnos brasileños con diferentes perfiles e hizo, así, que los datos fuesen más diferenciados.

### ***Escenario y perfil de la muestra***

A partir de la fase exploratoria yo había decidido trabajar con los alumnos adolescentes porque pensaba que sería más fácil establecer relación con ellos que no con los alumnos de primaria. Además, los adolescentes tendrían más autonomía para moverse y para quedar que no los alumnos de menor edad. Asimismo, he elegido a esta población porque los adolescentes viven el cambio de un entorno cultural a otro, de una manera especial, incluso porque la adolescencia es una época especial por sí misma. Con todo, acreditaba que ellos tendrían más experiencias para compartir.

Para formar parte de la muestra tan sólo era necesario tener entre 12 y 16 años, por ser la edad de la educación obligatoria, ser hijos de padre y madre brasileños, estar matriculado en el sistema educativo español, residir en Barcelona y no llevar más de la mitad de su vida viviendo en la ciudad. Teniendo presentes estos factores la muestra está compuesta por 17 adolescentes brasileños, con edad entre 12 y 16 años, matriculados en la educación secundaria de escuelas públicas y privadas en Barcelona (y área metropolitana), y con un tiempo de residencia en la ciudad que varía entre 6 meses y 6 años.

De los 8 colegios e institutos finales donde ha sido realizada la investigación, 7 eran centros públicos con una población aproximada entre 300 y 600 alumnos, de los cuales, según la zona, podrían contar con la presencia de 20% a 80% de alumnado extranjero. La mayoría de los colegios estaban localizados en Barcelona ciudad, en los distritos de Ciutat Vella, Sants Montjuic y Horta-Guinardó, pero también hubo representación de algunos colegios en las zonas de Santa Coloma y Hospitalet. Siendo el permiso para acceder a un centro privado más difícil, sólo figura uno de estos centros en la investigación. El colegio está ubicado en el distrito de Horta-Guinardó, posee cerca de 1800 alumnos, de los cuales menos de 5% era extranjero.

Dias (1997) en su investigación sobre la inserción socioeducativa de alumnos brasileños en la sociedad portuguesa, en un primer momento también decide por contactar con las

escuelas para acceder a los informantes. Verificando que muchas escuelas no tenían control sobre la existencia de alumnos brasileños en su cuerpo de alumnado, ya que estuvo en una escuela que decía no tener alumnos brasileños y más tarde por medio de amigos localizó un alumno brasileño en la misma escuela visitada anteriormente, la investigadora opta por trabajar con la estrategia “bola de nieve” (Dias, 1997:251).

Aunque yo tuviera un listado muy fiable donde localizar los alumnos, estuve en escuelas donde encontré alumnos brasileños pero que estaban matriculados por sus otras nacionalidades como argentina, española o italiana. He ido a escuelas donde debería tener un número “x” de alumnos, pero al final habían más porque los alumnos acaban de ingresar en el centro o habían menos, o ninguno, porque de cierta forma estaban matriculados, pero no asistían más al centro. Y lo más curioso ha sido ir a una escuela donde 3 hermanos brasileños habían sido adoptados por una familia catalana. Es decir, ellos figuraban en el centro como brasileños, pero en realidad ya llevaban cinco años recibiendo educación catalana, lo que no me servía para el estudio. Era muy importante tener en cuenta estos detalles a la hora de seleccionar a los informantes.

### ***Observación de participantes***

La segunda fase del trabajo de campo consistió tanto en la observación de los alumnos en el patio, las notas de campo, la entrevista semiestructurada a los padres, a los tutores y a los propios alumnos, como en la elaboración de algunos materiales. He decidido observar a los alumnos en el patio, porque en la fase exploratoria había estado observando en algunas clases y el ambiente era más formal, estaba más dirigido por el profesor. En cambio en el patio, los alumnos tenían más libertad para relacionarse con los demás alumnos y para mostrarse cómo eran, al ser un ambiente más natural. Goetz y LeCompte señalan que la observación de participantes sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y de los constructos que organizan su mundo, de esa forma en el patio sería más factible que pudiese acceder a estos “constructores” (Goetz y LeCompte, 1988:126). Además, en el patio, siempre tenía oportunidad de participar de algunas charlas y de establecer más relación con ellos. Las diferentes escenas y situaciones también aportaban más datos a mis notas de campo, al contrario de lo que podía ser el cotidiano de la clase que, seguramente, me reportaría a otros datos.

Era interesante que el hecho de estar allí fuera con ellos despertaba curiosidad tanto de los alumnos que a veces venían de otras clases a saber lo que yo hacía allí, como también de los profesores que me preguntaban en qué consistía mi observación. Me resultó gracioso un día en el que una alumna me preguntó si yo no me aburría de mirarlos. Contesté que no y le expliqué que me atraían otras historias que ocurrían en el patio, le expliqué todo lo que veía y ella dijo entonces que de esta manera era más interesante.

Por otro lado, he tenido la oportunidad de participar en algunas excursiones o fiestas escolares como la de Sant Jordi.

### ***Entrevistas***

Las entrevistas han sido uno de las técnicas más significativas dentro de la investigación. He optado por la entrevista semiestructurada porque las preguntas de forma abierta permiten obtener un tipo de información más rica en matices y me permitían ir entrelazando otros temas e ir construyendo un conocimiento más global acerca del informante (Bisquerra, 2004:337). Era también una manera de establecer conexiones con las experiencias de los informantes que podían ir más allá del guión que yo había preparado.

Las entrevistas han sido realizadas en la escuela, con los tutores y la mayor parte de los alumnos, y con los padres y algunos alumnos en sus casas. Entre los alumnos, sus respectivos padres (en su mayoría madre), y los tutores, han sido más de 50 entrevistas realizadas. Con excepción de una profesora que solicitó que no la grabase, todas las entrevistas han sido grabadas en soporte digital. Ha sido interesante ver la disposición de algunos colegios que me han ofrecido un espacio para hacer la entrevista con los alumnos, como salas donde recibían los padres, por ejemplo. Hechos sencillos como éste me permitía construir una idea del colegio más allá de lo que los alumnos podían decirme sobre la manera de ser tratados.

Para acceder a los padres, primero yo pedía a los alumnos que comentasen en casa el trabajo que estaba haciendo y, posteriormente, me ponía en contacto con ellos por teléfono directamente. La mayoría de los padres han sido muy amables al recibirme en



sus casas y algunos, incluso, me han invitado a comer, cenar o merendar el día de la entrevista. Algunos a pesar de la amabilidad se mostraban fríos y distantes al comienzo, luego cuando me mostraba lo más natural y desarmada posible, ellos se abrían más en sus experiencias. El problema principal era encontrar un hueco en sus horarios de trabajo.

Para entrevistar a los tutores solicitaba al director o jefe de estudio, el día del acceso al centro, los horarios de los tutores y, luego, entraba en contacto con ellos. Generalmente, hacíamos la entrevista en el horario de guardia o después de las clases. Para entrevistar a los alumnos solicitaba a su tutor un tiempo dentro de su tutoría para que me los dejaran. No hubo mayores problemas para sacar a los alumnos dentro del horario de clase.

Un aspecto muy importante a destacar es el que tanto con los alumnos como con los padres hice la entrevista en portugués. De la misma manera que con los profesores las hice en sus idiomas. Barley (1989) en su primer trabajo como “antropólogo inocente” afirma que dentro del trabajo de campo es muy importante que la información pueda ser recogida en la lengua materna del informante (Barley, 1989:73). Por otro lado, Hammersley y Atkinson afirman que: *Los “vocabularios locales” nos proporcionan valiosas informaciones sobre la forma en que los miembros de una determinada cultura organizan sus percepciones del mundo y forman la “construcción social de la realidad”* (Hammersley y Atkinson, 2003:200).

A través del uso de la lengua materna en la investigación he podido percatarme tanto de los índices de “brasilianidad” que todavía estaban presentes en los chicos y chicas, como los índices de hispanidad que se formaban de manera muy natural en ellos. El contacto a partir de nuestra lengua nos ha permitido crear más vínculo a la hora de compartir ciertos modismos o bromas que nos acercaban más y daban más confianza a la relación.

Guión de las entrevistas:

*Alumnos*

- ¿Cómo fue tu experiencia desde que llegaste a Barcelona? Ciudad nueva, casa, amigos, escuela, idiomas, etc.
- ¿Cómo te sientes viviendo dentro de otro entorno cultural?
- ¿Cómo es tu vida en la escuela?
- ¿Cuál es la relación de tus padres con la escuela?
- ¿Cómo es tu relación con los compañeros y con los profesores?
- ¿Qué te parece las personas, la ciudad, el trato?
- ¿Para ti que sería la integración?
- ¿Qué conoces de Barcelona?
- Cuéntame alguna anécdota que haya marcado tu vida en este tiempo
- ¿Cuáles tus planes para el futuro?

*Tutores*

- ¿Cómo es la experiencia de trabajar con un alumnado culturalmente diverso?
- ¿Hay algún programa especial que capacite a los profesores para trabajar con la diversidad cultural en clase?
- ¿Qué métodos utilizan esta escuela para integrar los alumnos en el centro?
- ¿Tenéis alguna estrategia para integrar a los nuevos alumnos también en la sociedad/comunidad?
- ¿Qué es la integración para ti?
- ¿Qué factores pueden ayudar en la integración de los alumnos?
- ¿Cómo describirías al alumno “x”?
- ¿Cómo describirías sus experiencias en la escuela, relación con los compañeros, con los profesores, desarrollo académico, participación, etc.?
- ¿Lo ves a gusto en la escuela?
- ¿Cómo es la implicación de la familia con la escuela?

*Padres*

- ¿Cómo decidisteis venir a Barcelona?
- ¿Cómo ha sido la experiencia de integración en la sociedad, los nuevos amigos, cuánto tiempo pretenden quedarse?
- ¿Cómo percibes a tu hijo dentro de estos cambios, cómo te parece que se siente ?
- ¿Cómo percibes tu hijo en la escuela: relación con los compañeros y profesores, desarrollo académico, etc.?
- ¿Lo ves a gusto en la escuela?
- ¿Cuál es la relación que mantienes con la escuela (asistencia a reuniones, visitas, etc.)?
- ¿Qué sería la integración para ti?
- ¿Cómo te parece que la familia puede ayudar en el proceso de integración socioeducativo de los hijos?

### ***Otras técnicas***

Además de los métodos más tradicionales utilizado en la etnografía como los hasta ahora presentados, también, hice uso de otras técnicas como la elaboración de una redacción en la que los alumnos explicasen un poco de la vida que llevaban en Barcelona: qué hacían, qué les gustaba, el tiempo de ocio, la vida con los amigos, familia, etc. Asimismo, les pedí que elaborasen una red de amigos. Woods llama la atención sobre el que cuando se solicita un tipo de documento personal a los informantes, como en este caso la redacción, *hay alumnos que pueden responder mejor a la situación cuando tienen tiempo para pensar y construir, un encargo oficial (deber para la casa o lección) y una inducción (nota), y pueden sentirse orgullosos y complacidos de lo que producen* (Woods, 1987:112).

Era una oportunidad de conocer a los informantes desde otra perspectiva. Yo les pedía que fuesen creativos y que utilizasen recortes de periódico o revista, fotos, letras de música o fragmentos de sus diarios personales para ilustrar bien los textos. Muchos han trabajado con mucho empeño en las redacciones, otros los hicieron como una “tarea” más. No obstante, lo positivo fue poder recoger sus experiencias de forma escrita: la redacción. Los alumnos la traían a lo largo de la semana en que estaba haciendo la observación. Generalmente, me la entregaban antes de la entrevista.

Algunas técnicas utilizadas en esta segunda fase del trabajo -como la red de amigos y la redacción, por ejemplo- han sido tomadas de un proyecto de investigación que estuve participando durante una estancia breve realizada en Canadá<sup>3</sup>. Con la intención de conocer los procesos de negociación de identidad de alumnos adolescentes extranjeros en Calgary, el equipo de investigación de la Profesora Yvonne Hebert trabajaba con distintas técnicas que les permitía acceder de una manera más lúdica y más directa a las informaciones<sup>4</sup>. Entre las técnicas utilizadas por el equipo canadiense también estaba el uso de máquinas fotográficas desechables, donde los alumnos sacaban fotos de los

---

<sup>3</sup> Centro: School of Education - University of Calgary - Duración: 01/10 a 02/12 de 2004  
Proyecto “Negotiating Differences and Democracy: Identity Formation as Social Capital among Youth”  
Estancia breve financiada por el Ministerio de Ciencia y Educación.

<sup>4</sup> La investigación ha resultado en el libro: HOERDER, D., HÉBERT, Y. and SCHMITT, I. (eds.) (2005) *Negotiating transcultural Lives: Belongings and Social Capital among Youth in Comparative Perspective*. Göttingen, Germany: V&R Unipress.

lugares de la ciudad donde más se sentían identificados, por ejemplo. Elegí estas dos técnicas por creer que, al tratarse de buscar vínculos de los alumnos con la nueva sociedad, las redes de amigos y al realizar una redacción explicando sus vidas en Barcelona, serían técnicas que podrían aportar mucho a la investigación.

El interés de trabajar con la elaboración de una red de amigos como instrumento dentro de la investigación vino por la capacidad que dicho instrumento podría ofrecerme a la hora de representar gráficamente los sistemas sociales, facilitando, así, en cierta medida, la visualización de los posibles vínculos que los sujetos mantienen con la sociedad (Molina, 2001: 98). Las investigadoras canadienses analizan las redes sociales dibujadas por los adolescentes, dando un mayor énfasis a la orientación espacial de los dibujos, es decir, analizan el efecto de la posición en red del actor, como señala Requena (2003). El foco del análisis también está marcado por influencias como el género del adolescente, el tiempo de residencia en la sociedad, la etnicidad y el contexto. Según el estudio, en el proceso “becoming canadian”, son muy importantes las nuevas conexiones que se establecen en la sociedad de acogida. Para los canadienses, la participación en la sociedad sugiere un nuevo modelo de ciudadanía (Hébert, 2003:86). En este caso, los datos de la investigación muestran que una orientación de la amistad en sentido vertical puede ser más ventajosa para el adolescente en cuanto que facilita la movilidad social, el flujo de informaciones y la integración (Hébert, 2003:83-84).

Durante los días que hice la observación en el patio escolar, solicité al tutor del alumno observado para que me dejara un espacio para que yo pudiese estar un tiempo a solas con el alumno para hacer la entrevista y a partir de ahí les invité a dibujar sus redes de amigos. Pedí, individualmente a los alumnos participantes en la investigación que pusiesen poner sus nombres en algún lugar cerca del centro de una hoja en blanco y que fuesen escribiendo los nombres de sus amigos. Les expliqué que los amigos serían las personas con quién ellos tenían una relación cercana, pudiesen compartir su vidas, hablar, salir, jugar, pasear, estudiar, etc. Después de todos los nombres puestos en la hoja, para conocer la posible diversidad étnica de los amigos, les solicité que dibujasen un triángulo en el nombre de los amigos que fuesen brasileños, un rectángulo en el nombre de los amigos españoles y un círculo en los amigos de otras nacionalidades. Para identificar el lugar donde se había iniciado la amistad, les pedí que colocasen una (E) junto a los amigos de la escuela, (B) del barrio, (F) se fueran personas de la propia

familia y (L) para personas de otros lugares como centros lúdicos, equipo deportivo, iglesias, etc. Con la finalidad de saber el tipo de contacto con los amigos les demandé que pusiesen junto a los nombres el número (1) para las personas que ellos tuviesen un contacto “faz a faz”, más físico, (2) para que los que el contacto fuera más por teléfono, (3) para los que el contacto fuera virtual, y tuve que agregar un número (4) para los alumnos que tenían amigos que figuraban en la red pero que pese la consideración de ser amigos, ya hacía tiempo que no tenían ningún tipo de contacto.

A partir de la red dibujada les pedí que hiciesen un asterisco a los amigos que más les habían ayudado en el proceso inicial de llegada a la nueva sociedad, en cuestión de la sociabilidad, el lenguaje, la atención, la ayuda en los deberes, etc. Para seguir con el ambiente lúdico de la actividad les preguntaba si alguna vez habían visto a los amigos en forma de “red” y la mayoría contestaba que no y surgían expresiones de sorpresa al ver los amigos de aquella manera, algunos sonreían y otros comentaban que les parecía raro ver los amigos de aquel modo. Terminada la actividad con un ambiente relajado daba pié a entrar directamente en la entrevista sin tener que “romper el hielo” inicial con la primera pregunta.

### **Análisis**

El análisis de los datos puede ser considerado uno de los puntos más algidos de la investigación. Aunque en etnografía el análisis, de alguna manera, se dé simultáneamente con la recogida de las informaciones, como señala Woods (1987:135), la tarea de extraer conocimiento a partir del material adquirido es una labor muy detallada e implica una actitud muy responsable, seria y madura por parte del investigador. Algunas veces el reflexionar sobre el destino que daría a todo el material que había recogido durante medio año, me reportaba una sensación incómoda de no saber muy bien la dirección adecuada que tomar para llegar a la extracción de dicho conocimiento. Algunas veces me preguntaba: “¿Y ahora que hago con este material?”

Sin querer justificar mi primero estado de investigadora neófita, estoy de acuerdo con Goertz y LeCompte (1988), cuando afirman que es imprescindible que los

investigadores puedan tener un tiempo para meditar sobre los datos que han reunido. Un período de tiempo mínimo en que se pueda reflexionar sobre el material recogido a través de lecturas, relecturas e inferencias. Goertz y LeCompte (1988) señalan que establecer una significación dentro de un estudio exige una cierta dosis de audacia, si no los estudios no sobrepasan los límites de la mera descripción. Sin embargo, tener este tipo de actitud audaz no siempre resulta tan fácil en un primer contacto con todo el material reunido. Para las investigadoras, el ir más allá de los datos para entrar en la tierra del nunca jamás poblada de inferencias, naturalmente, algunas veces puede producir cierto espanto (Goertz y LeCompte, 1988:201-202).

He tenido el privilegio de disfrutar de un “tiempo de reflexión” tras terminar el trabajo de campo mientras participaba de una estancia breve en un proyecto de investigación llevado a cabo en los EE.UU<sup>5</sup>. El proyecto coordinado por la Profesora Carola Suárez-Orozco estaba justamente en fase final de análisis y el participar en las reuniones del equipo y tener acceso a los datos (cuestionarios, descripción de los casos, matrices de análisis, etc.) me ha ayudado mucho a centrarme en el tipo de enfoque que podría dar al analizar mi material.

En una tutoría personal donde estuve explicando mi investigación a la coordinadora, sus recomendaciones habían sido que en un primer trato de los datos hiciese una descripción de los casos que tenía, y después trabajase a través de “*coding*”, una estrategia habitualmente utilizada para categorizar a las informaciones. Según la investigadora, este tipo de estrategia me ayudaría a identificar los temas principales emergentes en la investigación para, a partir de ahí, poder realizar el análisis. Sin embargo, de acuerdo con Miles y Huberman *coding is análisis*, es decir, categorizar a los datos ya puede ser considerada una manera inicial de analizar las informaciones (Miles and Huberman, 1994: 56).

A partir de esta experiencia, mi primera actitud en relación con el análisis de los datos ha sido ordenar todo el material con cierta sistematicidad como aconseja Woods, para

---

<sup>5</sup> Centro: Steinhardt School of Education - New York University

Localidad: Nueva York - Duración: 03/10 a 09/12 de 2005

Proyecto: “*Immigration Project studies the impact of immigrant students on the American educational system and the issues of adaptation as they affect immigrant children*”

después hacer el vaciamiento de la masa de datos: entrevistas, notas de campo, redacción, etc. Woods señala que en esta fase de organización el objetivo es dar al material una forma que conduzca al final del proceso de análisis, y esto significaba ordenar los datos de manera coherente, completa y lógica (Woods, 1987:139). En un primer momento, hice las descripciones de los casos y, posteriormente, empecé a trabajar con la categorización, identificando a las categorías más importantes (Woods, 1987:139).

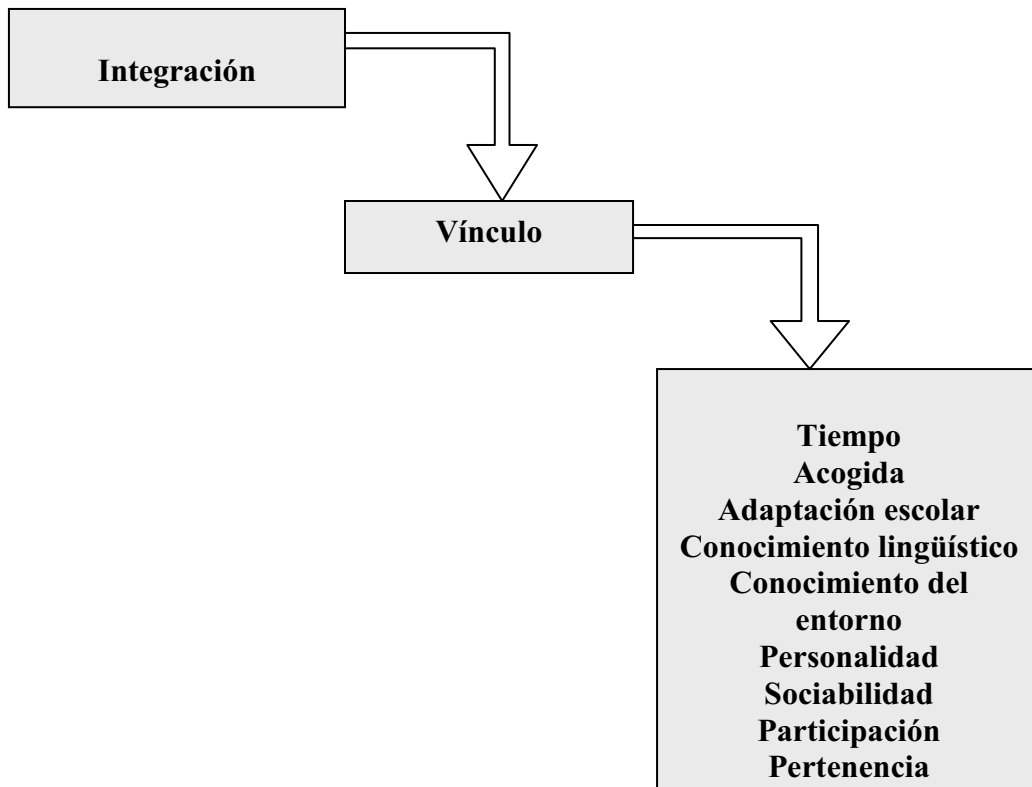
Mota, en su investigación sobre familias brasileñas en los EE.UU., parece haber utilizado el *coding* como estrategia de análisis. A fin de conocer la trayectoria de identidades de las familias brasileñas en una situación de bilingüismo, la investigadora a partir de un cuadro descriptivo del material recogido sobre el comportamiento lingüístico de los informantes, separa las cuestiones más relevantes en el estudio como competencia comunicativa de los hijos en portugués, papel de las lenguas dentro de las relaciones familiares, comportamiento lingüístico entre padres e hijos, entre otras, como la forma de analizar sus datos empíricos (Mota, 1999:144).

Por otro lado, el análisis también está relacionado al objetivo final del estudio. En su investigación sobre los inmigrantes brasileños en Nueva York, Margolis decide presentar un retrato de los diferentes perfiles de brasileños que formaban parte del escenario de Nueva York, y que eran invisibles a la sociedad local (Margolis, 1994: xxii). La investigadora a partir de cuestionarios, observación de participantes y entrevistas, lo que hace es una descripción densa de las experiencias de este colectivo, en concreto, a través de una reconstrucción analítica de escenarios, comportamientos, creencias compartidas, prácticas y artefactos (Goetz y LeCompte: 1988:28). Siendo el primer estudio en los Estados Unidos sobre los brasileños, el trabajo se destaca por la organización y consistencia de la etnografía, que va mucho más allá de la mera descripción, llamando la atención sobre los diversos aspectos que envuelven la experiencia del colectivo brasileño en Nueva York.

#### *Esquema de análisis*

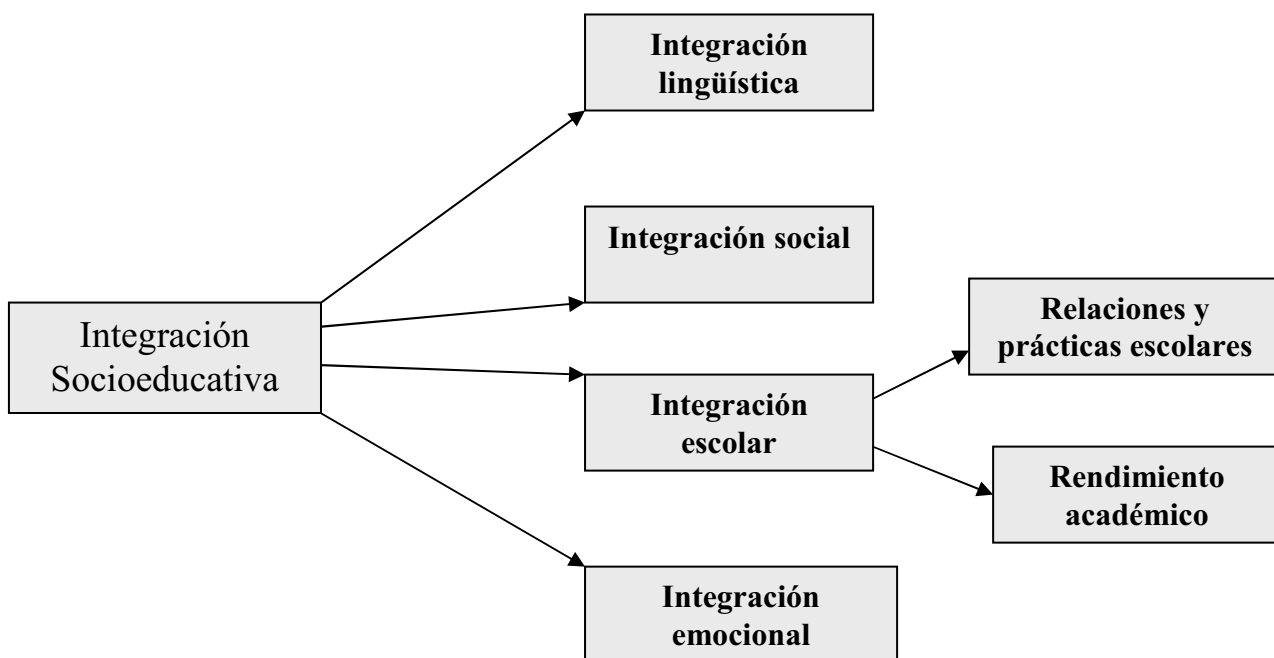
Para llevar a cabo todo el proceso de análisis he utilizado la lógica inductiva, que según Goetz y Lecompte, empieza con la recogida de datos y a continuación construye, a

partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas (Goetz y LeCompte: 1988:30). A partir de las descripciones de los casos y de la lectura estadística de los principales tópicos del cuestionario, ha sido posible, en un primer momento, redefinir el concepto de integración y llegar a indicadores que me permitiesen acercarme todavía más a las experiencias de integración de los alumnos brasileños en las escuelas en Barcelona.



En relación a los datos, en la redefinición del concepto principal de integración y en los indicadores, he podido establecer cuatro niveles de integración que me parecían claves para interpretar el estudio.



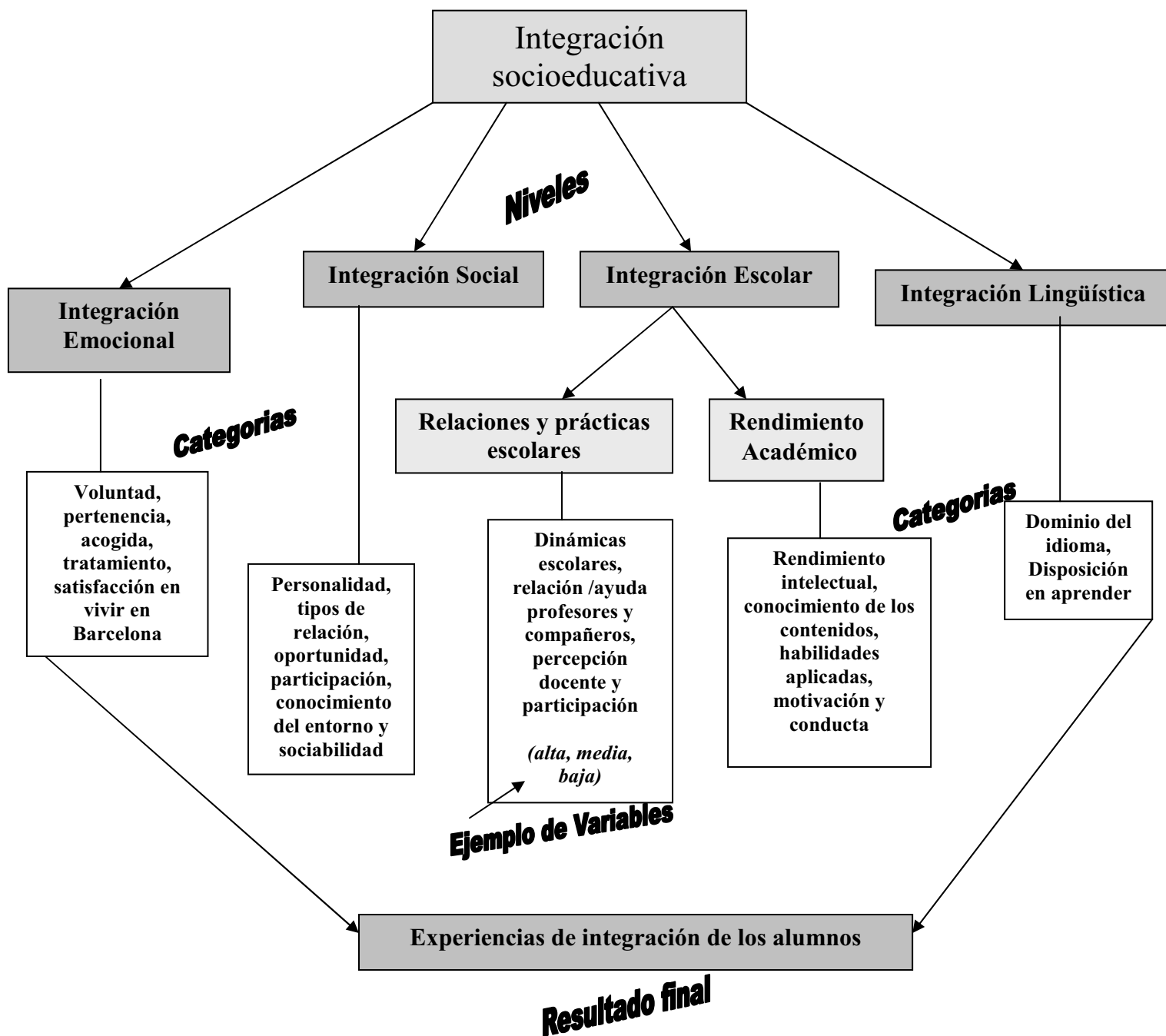


Teniendo en cuenta los cuatro niveles de la integración socioeducativa, he podido establecer las categorías y variables que me permitirían analizar los datos de manera más directa. Definida cada categoría y acompañada de sus variables, elaboré una matriz de análisis a fin de reunir todos los datos ya trabajados anteriormente, como los discursos, separándolos por nivel de integración, categoría y variable. Según Woods, *las tipologías pueden mejorar nuestra visión y modelar nuestro foco al reunir una masa de detalles en una sola estructura cuyos tipos más importantes están explícitamente indicados* (Woods, 1987:154). A partir de esta fase semifinal, realicé otro nivel de inferencia sobre los datos procesados, con la intención de llegar, finalmente, a conocer cuales eran las experiencias de integración del objeto de estudio.

*Matriz de análisis*

Nivel integración	Contenido empírico	Categoría y variable	Inferencia
Integración emocional			
Integración social			
Integración escolar			
Integración lingüística			

Gráfico general:



## **Validación**

Los datos de esta investigación han sido validados a través de dos métodos: triangulación y comprobación con los informantes. En primer momento, durante la recogida de datos, he optado en trabajar con diferentes técnicas de recogida de información porque de esta manera sería más fácil comprobar la veracidad de las informaciones recogidas a través de la triangulación. Woods (1987) señala que la triangulación puede ser considerada uno de los medios más importante a la hora de confirmar un informe. El autor también llama la atención sobre que la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de su exactitud (Woods, 1987:101-102).

Hay que tener en cuenta que en un estudio etnográfico se hace necesario cumplir con ciertos requisitos que confieran credibilidad y confirmación de los resultados del estudio. En relación con esta necesidad Bisquerra afirma que:

Además, en investigación cualitativa la preocupación reside principalmente en poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y creencias de la persona que investiga con la información proporcionada por los participantes, retornando periódicamente la información (comprobaciones con los participantes), recogiendo información mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas, o efectuando varios registros de observación de la situación contextual estudiada (triangulación) (Bisquerra, 2004:289).

Siendo de esta manera, además de la triangulación, tras la finalización del análisis he vuelto a contactar con algunos de los informantes, en este caso los alumnos, para que pudiesen dar su opinión sobre la interpretación de los datos. Al recibir el feedback, ha sido posible complementar los análisis confirmando los criterios de rigor exigidos en este tipo de trabajo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Véase en anexo el cronograma de toda la investigación.

## **Dificultades en la investigación**

En general, muchos investigadores cuando empiezan un proyecto pasan por “dificultades” más o menos iguales en lo que se refiere a la financiación del proyecto, tiempo, recursos, acceso al campo, recogida de datos, relación con los informantes, etc. La verdad reside en que ahora, 4 años después de haber empezado todo el proceso de planificación y desarrollo de la tesis, me siento más calificada, es decir, más madura, para poder empezar de verdad lo que implica una investigación. Al principio del recogido, es todo muy amplio, muy oscuro, y es difícil visualizar hacia donde se está caminando.

Algunas de las dificultades para realizar este trabajo, en concreto, ha sido la elección de trabajar con un colectivo como de los brasileños que, pese a su reconocimiento social, es grupo que recién empieza a ser investigado y que no aparece con mucha frecuencia en estadísticas oficiales, y no hay muchas investigaciones sobre todo en lo que se refiere a hijos de brasileños en el exterior, por ejemplo. A nivel nacional, hay algunas informaciones sobre los brasileños en España, en Cataluña, en Barcelona, pero informaciones muy generales. Es difícil encontrar datos específicos sobre los brasileños como las áreas de trabajo, localización por distrito, alumnado, etc. En contra partida, los colectivos de mayor expresión numérica están a menudo en las cifras estadísticas.

El trato con los informantes, sobre todo con los adolescentes, además de haber sido la mejor parte de la investigación, por las experiencias, por la frescura y vigor que cada uno aportaba, también ha sido una parte dura. Algunas veces me sentía impotente por tener una situación en las manos y no poder ayudarles. No sabía hasta que punto pedir que me contasen sus experiencias les podría beneficiar en algo. Otras veces con algunos adolescentes era difícil sacarles información por las contestaciones “sí” o “no”. Dependiendo del tema, ellos hablan más o menos.

En cuanto a los padres ha sido difícil acordar un horario en el que ellos pudiesen recibirme. Consciente de esto, yo me colocaba a la disposición y siempre procuraba ajustarme a sus horarios, fueran los que fueran como domingo o por la noche. No obstante algunas veces me quedaba esperando y me anulaban la entrevista.

Mi dificultad con los profesores era que algunos parecían desconfiados y mostraban cierta neutralidad a contestar las preguntas. Respondían lo que pensaban que yo quería oír. Luego yo matizaba las preguntas para que me la volvieran a responder a fin de llegar a una opinión más sincera.

Mi gran limitación, asimismo, ha sido la cantidad de material que he recogido y el poco tiempo que tenía para terminar la tesis por término de mi beca. Hacer un doctorado en 4 ó 5 años es un tiempo muy justo que no nos permite trabajar en que deberíamos, o como nos gustaría. Conciliar tareas administrativas como llamar a las escuelas o a los padres, enviar cartas a instituciones, quedar para las entrevistas, tener que hacer también toda la parte académica de diseñar la investigación, preparar cuestionario y entrevista, revisar la literatura, construir el marco teórico, hacer análisis, transcribir entrevistas, redactar los diarios de campos o escribir los casos, son actividades muy detalladas para que se concentre en una sola persona. Muchos días pensé que no sería posible dar cuenta de todo. Al final he aprendido a trabajar con una y otra situación dentro de mis fuerzas y pude ejercitar diferentes roles durante la investigación.

### **Mi rol como investigadora: la investigación en mí y yo en la investigación.**

Cuando decidí estudiar la integración de alumnos brasileños en Barcelona respondía al hecho de que yo estaba influenciada sobre mi experiencia como alumna brasileña en la ciudad condal. La gran diferencia que veía era que era adulta y había optado por venir a vivir a Barcelona, mientras que los alumnos eran adolescentes y, seguramente, no había sido idea de ellos cambiar de entorno. Yo estaba cierta de que conocer estos procesos podría ayudar en un futuro a nuevos alumnos que llegasen a la sociedad, quiera fueran brasileños o no.

Estar delante de los alumnos nunca me ha dado miedo. Mi mayor miedo era no saber como trabajar con las informaciones que yo recogiera. Tenía miedo de traicionarles con las interpretaciones o con los comentarios que yo podría hacer. Intentaba ser lo más sensible posible y cuando percibía que estaba entrando en tierras peligrosas sentimentalmente luego buscaba una manera de volver a tierras seguras. Me acuerdo que cuando entrevisté a un adolescente que estaba prestes a regresar a Brasil porque sus

padres habían terminado el doctorado, su voz empezaba a fallar durante la pregunta como él se sentía para volver, el chico tartamudeaba y le faltaban las palabras. Yo era consciente que era un tema duro para él, en la verdad él no se sentía nada listo para volver. Entonces opté por hablar de los trofeos que él había ganado con su equipo de banquete. El chico volvió a sí y reaccionó de otra manera pasando las manos sobre los ojos.

Los temas más duros que a veces salían en las entrevistas, como racismo o violencia escolar, me exigían una gran sensibilidad y ternura para saber lidiar con los informantes. El tema del racismo, en cierta forma, era más fácil porque por ser “negra”, los chicos se sentían más a gusto para hablar del tema, y muchos pedían mi confirmación en el tema diciendo “*sabes como es, ¿verdad?*” o “*también ya te ha pasado a ti, ¿no?*”. Sin embargo, muchas veces me resultaba difícil mantener una distancia de los informantes, yo terminaba por involucrarme sentimentalmente con las historias y no siempre sólo aquel momento. He soñado varias veces con las situaciones que me contaban o las situaciones en las que participaba con ellos, por ejemplo.

De las ventajas que encontré han sido mi personalidad abierta, espontánea y mi aire juvenil que en seguida atraían a los chicos. No obstante, a la hora de volver al papel más serio de investigadora a la hora de tratar con los profesores ya me costaba más. Sin embargo, el hecho de haber trabajado como profesora de lenguas en un instituto en Brasil durante tres años, también me daba pie a hablar con los profesores de igual a igual. Era capaz de entenderles y les mostraba esto en mis palabras y actitudes, aunque algunas veces yo no estuviera de acuerdo con sus posicionamientos. Yo percibía que el reconocerse como profesora y como investigadora por parte de los profesores también me daba cierta autoridad para relacionarme con los alumnos y para moverme por la escuela.

Por otro lado, el exceso de visibilidad que me confiere mi tono de piel, lo que Hammersley y Atkinson llamarían de *identificación étnica* me ha dejado muchas veces expuesta a ser más observada que no poder observar. Los autores afirman que las características personales como sexo, edad, identificación étnica, entre otras, influyen de manera muy significativa en las relaciones con los informantes (Hammersley y Atkinson, 2003:110). No he pasado por ningún tipo de discriminación racial concreta

durante la investigación. Yo siempre intentaba presentarme a los informantes o a los directores con cierta “seguridad” de lo que estaba haciendo, incluso, para darle credibilidad al trabajo. A las miradas sorpresa por depararse con una investigadora negra, sencillamente contestaba con una sonrisa. El buen dominio del idioma, la formalidad, el respeto por los demás y el pertenecer a un equipo investigativo vinculado a un organismo oficial, solían hablar más alto que mi tono de piel.

Blair, también como investigadora negra y mujer, cuenta un poco de los problemas de identidad que percibió al trabajar en escuelas de Gran-Bretaña. Basada en su experiencia personal la investigadora discute la idea que una relación de “raza” necesariamente produce una información más fiable (Blair, 1995: 172). En el caso de los alumnos brasileños, independientemente de la cuestión racial, creo que el hecho de que fuéramos connacionales ya favorecía esta relación, los alumnos ya estaban acostumbrados a los diferentes fenotipos brasileños. Sin embargo, como he comentado anteriormente, la relación con un alumno negro creaba un cierto vínculo de complicidad diferente a los demás, cuando el tema era racismo o cuestiones semejantes.

Con respecto a mi “visibilidad” en el patio los alumnos tenían curiosidad en saber quién era o qué hacía allí, como comenté. Algunos venían a saludarme pensando que yo era madre de uno de sus compañeros. Los dos primeros días era novedad en el patio y estaba expuesta, luego ya no tanto. No obstante, eran formas también de obtener informaciones, como preguntar si éste era amigo de los que yo estaba observando o alumno del profesor que yo iría entrevistar, etc. Caballero (2001) comentó en su investigación que a veces pasaba por el rol de *investigadora investigada* en que sus supuestos informantes le preguntaban de todo (Caballero, 2001: 59). Esta situación también me pasaba a mí algunas veces tanto con los adolescentes, como con los padres o con los tutores, pero para mí esto era positivo pues me acercaba más a ellos. Las preguntas podían ser de las más variadas como profesionales o personales. En la medida de lo posible intentaba contestar a todas para mostrarles que de la misma manera que yo confiaba en ellos, ellos también podían confiar en mí.

El impacto de la investigación en mi vida tanto personal como académica, he podido ir notando algo a lo largo del trabajo, sin embargo, ahora al final es cuando percibo con más intensidad el cambio de la “Bianka doctorándose” en la “Bianka investigadora”. La

primera vez que leí a Umberto Eco (2002), éste comentaba que una tesis sirve antes de todo para aprender a coordinar las ideas, es decir, hacía alusión a la necesidad de tener un mínimo de madurez para emprender un viaje rumbo a la realización de una investigación (Eco, 2002: 38). La verdad reside en que no podía comprender el significado de dicho requisito. No obstante, ahora tanto lo entiendo perfectamente, como me siento más “madura” para poder empezar un trabajo de este porte, y no terminarlo. Por otro lado, reconozco que no hay crecimiento sin lucha, sin obstáculo, sin miedo, o sin enfrentamientos.

Mi condición de extranjera también me ha aportado mucho tanto para entender las experiencias de los informantes, como también para ir construyendo y reconstruyendo esta posición de estar dentro y fuera de la investigación al mismo tiempo. Algunas veces era difícil saber dónde empezaba el rol de “Bianka extranjera” (dentro) y terminaba el rol de “Bianka investigadora” (fuera). Todo el tiempo me veía analizando las situaciones, a las personas y a mí. Tanto podía ser la misma, como podía no ser ninguna de ellas; ser solamente Bianka.

Mirando hacia atrás, pienso que no sabría decir concretamente si la investigación ha tenido más efecto sobre mí o si yo he tenido más efecto sobre ella. Creo que ha sido un tiempo de intercambio, un tiempo de “madurar juntas”.



### **III - PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Este trabajo de investigación está estructurado en tres partes. **La primera parte** consta de cuatro primeros que dan el soporte teórico al estudio:

El **primer capítulo** está constituido por un breve repaso sobre el panorama de la inmigración extranjera en España donde trato la evolución de este fenómeno a través de algunas investigaciones realizadas en el país de acogida. En un segundo momento, hago una presentación del inicio de la trayectoria de la inmigración brasileña en los principales países donde se encuentran, dando paso, seguidamente, a la revisión de algunos estudios que abordan las temáticas iniciales trabajadas en dicho grupo.

En el **segundo capítulo**, presento algunas perspectivas teóricas sobre la adolescencia, resalto aspectos significativos de esta fase especial de la vida que con el cambio del entorno cultural puede se ver todavía más alterada, ofrezco un pequeño perfil de cómo viven los adolescentes brasileños en Brasil y destaco algunas investigaciones relacionadas con las experiencias de hijos de brasileños en el exterior.

El objetivo del **capítulo tercero** es presentar algunos factores que favorezcan la idea de que la escuela pueda ser considerada como un lugar privilegiado para promover la integración de los alumnos extranjeros en la sociedad receptora. A continuación, reviso algunas investigaciones realizadas en el área de la educación e inmigración, tanto a nivel nacional, como a nivel internacional.

En el **capítulo cuarto** explico algunos de los distintos significados que puede asumir el vocablo “integración” y presento, posteriormente, una definición específica para ser utilizada dentro de este estudio.

**La segunda parte** esta dividida en tres capítulos, que son los responsables de relatar las nuevas vivencias de las familias brasileñas en Barcelona.

El **capítulo quinto** está estructurado en dos partes. En la primera parte, denominada *Brasilona*, muestro la imagen positiva que los brasileños, en general, tienen en la

sociedad receptora, sobre todo, en Barcelona. En la segunda parte, presento las experiencias migratorias de las familias brasileñas participantes en el estudio en su nuevo entorno como el aprendizaje del idioma, la sociabilidad, la búsqueda de la escuela, entre otros aspectos.

El objetivo del **capítulo sexto** es dar a conocer las perspectivas de los adolescentes brasileños respecto a la sociedad de acogida, los procesos de ganancias y pérdidas por los cuales pasan estos adolescentes y, por último, saber las expectativas que tienen en relación a sus futuros.

Como la escuela suele ser el lugar donde los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo, en el **capítulo séptimo** quiero ofrecer una visión de las distintas etapas por las cuales los informantes han ido pasando durante su proceso de escolarización en la sociedad receptora.

En la **tercera y última parte**, reconstruyo y analizo, paso a paso, todo el material recogido.

El **capítulo octavo** tiene como objetivo ofrecer un primer nivel de análisis a través de la reconstrucción de la noción de integración con los distintos indicadores encontrados en el material empírico. A partir de esta reconstrucción desarrollaré los pasos para el segundo nivel de análisis.

Conformado con las experiencias de los adolescentes brasileños, el **capítulo noveno** tiene como propósito analizar los cuatro niveles de integración que han representado dicha experiencia a través de la integración socioeducativa: la integración lingüística, escolar, social e emocional.

El objetivo del **capítulo final** es hacer una comparación entre lo que los diferentes agentes sociales dicen sobre la integración como profesores, prensa, planes de gobierno, y, luego, contrastarla con las experiencias de integración que han vivido los adolescentes brasileños participantes en este estudio.

*Primera parte:*  
*Adolescentes brasileños, escuela e*  
*integración*



# CAPÍTULO 1

## BRASILEÑOS EN MOVIMIENTO

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.  
*(Gonçalves Dias)*

### INTRODUCCIÓN

Decepcionados con la crisis económica del país, a partir de mediados de los años ochenta, algunos trabajadores brasileños empiezan a dejar sus empleos, sus casas y sus familias, y embarcan en la aventura de trasladarse a otros países en busca de mejores condiciones de vida. El objetivo de este capítulo es dar a conocer una visión sobre los procesos de migración del colectivo brasileño en algunas sociedades receptoras.

Tomando en consideración que este estudio ha sido realizado en territorio español, en la primera parte del capítulo me gustaría presentar el panorama de la inmigración en España, revisando su evolución, los cambios sociales, destacar los enfoques investigadores más relevantes y las perspectivas sociales que dicho fenómeno está trayendo a la sociedad española. En la segunda parte, más concretamente, me dedico a explicar el movimiento migratorio de los brasileños dentro del mundo.

#### 1.1. INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

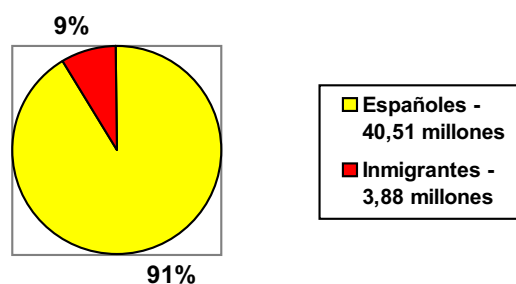
La migración es un fenómeno antiguo. El éxodo en busca de tierras mejores ya era una práctica en la época de los patriarcas bíblicos. Podríamos decir que la novedad de este fenómeno en los días actuales es su aumento extremado, en virtud de los cambios políticos, sociales y, especialmente, económicos. Las sociedades de destino –las consideradas por los inmigrantes tierras prometidas– suelen ser sociedades

económicamente favorecidas y culturalmente diversas, donde la dinámica social, aparentemente, facilitaría la llegada y asentamiento de los nuevos trabajadores.

Países de la Unión Europea como el Reino Unido, Francia, Alemania, Holanda o Bélgica, son países que han recibido inmigrantes desde los años 50. Estos países desplegaron a lo largo de estos años políticas sociales que permitiesen un vivir y convivir entre la población autóctona y la población inmigrada, y continúan desarrollándolas puesto que en algunos países ya están viviendo sus segundas y terceras generaciones de inmigrantes. Por otro lado, también forman parte de la Unión Europea países con menos tradición en la recepción de inmigrantes y que empiezan a tener experiencias más profundas con la inmigración en los últimos años como es el caso de España.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) la población residente en España el 1 de enero de 2006 alcanzaba los 44,39 millones de personas, de los cuales 3,88 millones eran extranjeros, lo que suponía el 8,7% del total de empadronados en el país, según el avance del Padrón Municipal<sup>7</sup>.

#### La población empadronada en España en 2006



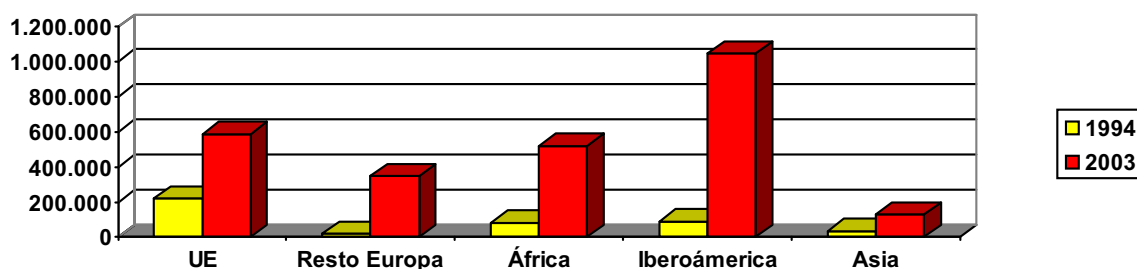
*Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Padrón de 01-01-2006 (INE)*

<sup>7</sup> Instituto Nacional de Estadística (INE) – URL: <http://www.ine.es/prensa/np0706.htm> , Notas de prensa de 25 de julio de 2006 (Consultado en agosto de 2006)

El fenómeno migratorio en España se ha proliferado entre los últimos 10 y 15 años, aunque se ha percibido un mayor flujo en los últimos 5 años. Los españoles parecen asustados con el desfile de etnias que se hacen notar por las calles, pero, según la Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat)<sup>8</sup> España registra el menor porcentaje de inmigrantes residentes en su territorio en comparación con los demás países europeos, antes de la entrada de los nuevos países miembros a partir de año 2004.

No obstante, siendo España uno de los países con menor número de extranjeros, según la Oficina Estadística de la Unión Europea, es el país de la UE que tuvo una mayor entrada de inmigrantes en el año 2003 (22,9%), superando a Italia con 21,1%, Alemania con 13% y el Reino Unido con 10,5%.

**Evolución de los extranjeros empadronados en España, 1994-2003.**



*Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina Estadística de la Unión Europea*

Según el INE<sup>9</sup> las comunidades extranjeras más numerosas en España en el año 2005 fueron los marroquíes, con más de 500.000 residentes, superando a los ecuatorianos que pasan a un segundo lugar con unos 492.000 residentes, seguidos de los rumanos, más de 300.000, y los colombianos, por encima de 260.000. Si hacemos un análisis regional, las comunidades autónomas que registraron los mayores aumentos de población extranjera en 2004 fueron Cataluña (170.000 personas), Andalucía (142.000), Valencia (129.000) y Madrid (116.000).

<sup>8</sup> IMERSO – URL: <http://www.imsersomigracion.upco.es/> (Consultado en diciembre de 2005)

<sup>9</sup> INE – URL: <http://www.ine.es> , Notas de prensa de 27 de abril de 2005 (Consultado diciembre de 2005)

El interés en hacer esta primera presentación estadística, además de que permite ofrecer una visión general de la inmigración en España, es, también, poder situar el colectivo brasileño dentro del *ranking* de los demás inmigrados en España ya que de esta comunidad, en concreto, proviene nuestro objeto de estudio. Los brasileños en España no son un colectivo muy grande, pero está en ascendencia. En la clasificación de los 20 países más numerosos presentados en el informe del INE, mientras que en 2005 el Brasil aparecía en 17º, en 2006 ya aparece en 15º lugar en número de inmigrantes.

Total en España	Población en 01-01-2004	Población en 01-01-2005	Población en 01-01-2006
Brasileños	37,400	54,100	67,500

*Fuente: Elaboración propia a partir de INE*

La gran diferencia digna de destacar es el que dentro del análisis hecho por el INE, los brasileños, juntamente con los chinos, son una de las comunidades extranjeras que más han crecido en 2004 (40% cada una) detrás de los rumanos y los bolivianos que han aumentado un 50% y 80% respectivamente en este mismo año. Sin embargo, hay que tener presente que este número representa los brasileños legales en el país. Seguramente, si pudiéramos tener acceso a un número aproximado de los brasileños que están en situación ilegal, debido a la ausencia de la documentación oficial requerida por la sociedad receptora, este número podría incrementarse considerablemente. Otro agravante respecto a las estadísticas sería la cuestión de los brasileños que poseen nacionalidad europea y tampoco figuran en las estadísticas como brasileños.

### **1.1.1. Perspectivas en el país de destino...**

El proceso acelerado de cambio social en virtud del creciente desplazamiento de colectivos inmigrantes hacia las grandes ciudades económicamente favorecidas genera investigaciones y bibliografías con el objetivo de acercarse más a la comprensión del fenómeno migratorio. Según Juliano (1993), la presencia de inmigrantes provenientes de países en desarrollo genera un re-pensar las interrelaciones entre las minorías culturales y las sociedades de acogida (Juliano, 1993: 93). Este re-pensar de relaciones



entre mayorías y minorías propuesto por Juliano produce indagaciones, inquietudes, expectativas, decepciones y otras actitudes sociales que podemos ver reflejadas en algunos estudios realizados sobre la sociedad en general y sobre un sector social más específico que sería el sector educativo.

Merece la pena recordar que son muchas las investigaciones en el área de inmigración<sup>10</sup> tanto a nivel nacional como a nivel europeo o americano. En estas páginas me interesa destacar las investigaciones que han sido relevantes para este estudio en concreto, las que nos permiten tener una visión más amplia de lo que está sucediendo en los diferentes contextos.

### **1.1.2. Sociedad**

Desde finales de los ochenta, inicio de los noventa comienza a surgir una serie de investigaciones sociales destinadas a conocer el impacto de la presencia de la inmigración extranjera en España, sus consecuencias en los diferentes ámbitos sociales y las actitudes de la sociedad española para con estas nuevas personas<sup>11</sup>. En esta primera fase, el interés de los investigadores al acercarse al nuevo fenómeno era entender poco a poco el funcionamiento de los procesos inmigratorios a fin de desarrollar mecanismos de ayuda a estas personas. Izquierdo en su investigación recoge datos estadísticos sobre los inmigrantes que llegaron a España entre 1991 y 1995. Según el investigador, en esta época, los inmigrantes venían unos mediante contrato laboral con una duración definida, otros con título de reagrupamiento familiar, había los que alegaban motivos de persecución política para entrar en el país, algunos venían por una estancia corta para realizar estudios de postgrado y, de acuerdo con el estudio, un elevado número querían establecerse, definitivamente, como empresarios, profesionales autónomos o trabajadores asalariados (Izquierdo, 1996:232-233).

---

<sup>10</sup> Cuando me refiero a la inmigración, hablo de “inmigración externa”.

<sup>11</sup> De la última década del siglo XX podríamos citar investigaciones como las de Calvo Buezas (1989) *Actitudes y prejuicios de los españoles ante los refugiados y ante los extranjeros*, Blanco(1993) *La integración de inmigrantes en sociedades receptoras*, Solé (1995) *La mujer inmigrante*, Izquierdo (1996) *La inmigración inesperada: la población extranjera en España (1991-1995)*, Martínez Vega (1997) *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*, Colectivo IOÉ (1999) *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*, Aparicio (1999) *Inmigrantes, integración, religiones*.

Martínez Veiga (1997) en un enfoque más compasivo, por decirlo de alguna manera, llama la atención al posible hecho de que los inmigrantes sean los grupos sobre los que más exigencias se plantea el mundo. Según el autor, las exigencias, continuamente propuestas a los inmigrantes, brotan de que la inmigración representa una conversión total de la mano de obra en pura mercancía cuya única dimensión es el beneficio que produce para otros (Martínez Veiga, 1997:280) . Podemos constatar aquí, según lo expuesto por el autor, una relación de modo, aparentemente, desigual, en la que el beneficio otorgado por el trabajo al inmigrante no debería ser sólo una remuneración, sino también un tratamiento digno que le permitiera sentirse parte de la sociedad y no simplemente trabajar para servirla.

Hay que tener en cuenta, asimismo, que si no hubiese inmigrantes, muchos países podrían verse perjudicados en algunos años por ser países con tasas de natalidad muy bajas como es el caso de España. Aparicio resalta que existe un gran desequilibrio demográfico entre los países de procedencia de los inmigrantes, con tasas de natalidad altas y los países de destino con tasas de natalidad muy bajas, apenas suficiente para reemplazar a los que se vayan jubilando (Aparicio 1999:54-55). Lo interesante sería que se pensara la integración siempre como un beneficio bidireccional, tanto de los que inmigran, como para la sociedad en general. No hablo de una integración feliz y armónica, sino de una integración equitativa y funcional.

En los primeros años del siglo XXI, con el aumento de la inmigración en España, debido a los cambios socioeconómicos a nivel mundial, constatamos también la evolución en los enfoques de investigación<sup>12</sup>. Aunque el planteamiento de las investigaciones en muchos casos esté relacionado con la integración, en la actualidad, parece haber mayor flexibilidad a la hora de abordar la temática de lo que sería estar integrado en una nueva sociedad. Aparicio y Tornos señalan que integrarse en una sociedad pluralista no puede ser adaptarse a la vez a todos los modos de pensar y valorar los hechos que en ella conviven y, menos aún, insertarse a la vez por igual en todos los grupos o corrientes de opinión (Aparicio y Tornos, 2001:113). Esto nos sugiere, a

---

<sup>12</sup> Se pueden señalar investigaciones como las de Solé (2001) *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*, Aparicio y Tornos (2001) *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España*, García Castaño y Muriel López (2002), *La inmigración en España: contextos y alternativas* Aubarell Solduga (2003) *Perspectivas de la inmigración en España*, Pajares (2005) *La integración ciudadana*".

primera instancia, que habrá distintas maneras de integrarse, que no hace falta que nos cerremos en un modelo de integración o esperemos que las personas se incorporen a la sociedad por las mismas vías.

Tal como afirma Pajares, la integración se logra en la medida en que el entorno social deja de ser desconocido, se puede acceder con normalidad a los bienes y servicios de la sociedad, se puede competir en igualdad de condiciones en el acceso al trabajo o a otros bienes y se tienen las mismas posibilidades de intervenir en las decisiones políticas. La persona estará integrada cuando haya alcanzado una posición económica y social acorde con sus posibilidades, sin que su distinta procedencia sea ya un condicionante importante (Pajares, 2005:99).

### **1.1.3. Ámbito Regional**

Al ser Cataluña una de las comunidades donde más crece el número de personas inmigradas, es escenario de muchos estudios<sup>13</sup>. Según el Colectivo IOÉ, en relación al perfil de los recién llegados, primero iban llegando a Cataluña extranjeros de piel clara, principalmente, rusos y personas procedentes de países europeos, que se iban estableciendo en municipios de la Costa. Poco a poco mezclados en la sociedad estas personas ya no llamaban tanto la atención como los otros extranjeros que fueron llegando de piel negra o rasgos orientales: los inmigrantes de África Subsahariana y de Filipinas ya comenzaban a ser *visibles* a la población autóctona (Colectivo IOÉ, 1994:19). Hoy día vamos por el metro y vemos diferentes tipos de personas y ya no causa tanta extrañeza.

De acuerdo con los investigadores del Colectivo IOÉ (1994), la economía en expansión ha provocado, en el caso catalán, la demanda en determinados sectores del mercado laboral, en especial de trabajo no cualificado (agricultura, construcción, servicios). Estos vacíos en el mercado laboral han dado lugar a nuevos flujos migratorios procedentes de

---

<sup>13</sup> Como los de Solé (1981) Integración sociocultural de inmigrantes en Cataluña, Solé i Herrera (1991) Trabajadores extranjeros en Cataluña. ¿Integración o racismo?, Colectivo IOÉ (1992) La inmigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives, Colectivo IOÉ (1994) Marroquins a Catalunya, Delgado (1998) Diversitat i Integració, entre otros.

otros países entre ellos los de norte de África y, especialmente, de Marruecos (Colectivo IOÉ, 1994:310). Es más probable que este crecimiento de la economía haya sido la causa de dicha inmigración a Cataluña. Se sabe que uno de los colectivos más grandes en Cataluña es el colectivo marroquí.

El Gobierno catalán con la intención de fomentar la integración de las personas extranjeras que optaban por ir a vivir y trabajar a Cataluña ha puesto en marcha una segunda edición del *Pla Interdepartamental d'inmigració 2000-2004*. Entre los objetivos propuestos por el Plan estaba previsto: potenciar la participación de los inmigrantes extranjeros en la sociedad catalana, contando con su aportación a la identidad y al patrimonio colectivo; luchar contra la exclusión social, política y económica como un elemento básico para la convivencia y la cohesión social; y promover la igualdad de oportunidades de todas las personas que viven en Cataluña para poder ejercer los derechos de ciudadanía (Generalitat de Catalunya, 2001:129).

Estas iniciativas, cuando salen del papel y de la teoría, suelen ayudar a que se pueda fomentar tanto la participación del inmigrante en la sociedad, al poder promover un sentimiento de pertinencia social, como puede sensibilizar a los autóctonos a asumir el proyecto como parte activa de él. Por otro lado, pienso que muchas veces tales planes son sólo una manera de paliar las posibles divergencias sociales, sin que haya una verdadera necesidad o motivación de llevar a cabo tales medidas.

A partir de los diferentes estudios revisados podemos observar que la temática de la inmigración es un objeto multidimensional que puede abarcar diferentes áreas. Se puede verificar también que las investigaciones nacionales terminan por concentrarse más en regiones como Madrid, Barcelona o Andalucía, porque son las comunidades donde se encuentra la mayor concentración de personas extranjeras inmigradas. El interés en hallar mecanismos que puedan favorecer la integración de las personas inmigradas se da tanto a nivel social, administrativo, laboral como a nivel educativo como veremos más adelante.

## 1.2. BRASILEÑOS RUMBO AL MUNDO

### 1.2.1. Laguna vacía

En una búsqueda sistemática de investigaciones sobre brasileños en el exterior en las revistas y periódico de mayor prestigio científico, he visto, claramente, que ésta es todavía una laguna por completar. Las publicaciones consultadas suelen ocuparse de los brasileños en los EE.UU., Canadá y Japón, con la excepción de un artículo que trataba de la inmigración brasileña en Paraguay. Parece ser que estos lugares de destino son, justamente, los lugares que, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, más se concentran los brasileños al salir del país de destino (con excepción del Canadá), como se podrá evidenciar a partir de las cifras que mostraremos más adelante.

El *International Migration Review* se destaca con una mayor presencia de publicaciones sobre la inmigración brasileña como las de Franklin Goza (1994, 1999 y 2003) y Margolis Maxine (1995, 1998) que abordan las experiencias culturales, lingüísticas y sociales de brasileños tanto en EE.UU. como en Canadá. Por otro lado, están las investigaciones de Tsuji K, Miyasaka LS, Otsuka K, Honda G, Kato S, Abe (2001) y, Naoto Higuchi y Kiyoto Tanno (2003) que abordan temas como la identidad de los brasileños en Japón y las construcciones de los espacios de relación entre este grupo.

Otros periódicos como *Journal of Ethnic and Migration Studies*, contienen artículos relevantes sobre los asuntos tratados, como los de DeBiaggi (2003) que trabaja la cuestión del género en las familias inmigradas a los Estados Unidos, Souchaud (2002) en el *Revue European Migration Internationals* que se ocupa de la experiencia de inmigrantes brasileños en el sistema agrario en la frontera entre Brasil y Paraguay, Messias (2002) en *Ethnic and racial studies*, que trabaja la narrativa de mujeres brasileñas inmigrantes, desde la perspectiva de la salud en el movimiento transnacional.

Los temas abordados en las investigaciones relativas a la inmigración brasileña siguen más o menos en la misma línea: primeras experiencias de inmigración, identidad, transnacionalidad, entre otros. Es posible que todavía se esté haciendo un estudio de

datos generales sobre este grupo. No obstante, temas más específicos relacionados con la inmigración brasileña como podrían ser las experiencias de sus hijos y su escolarización, son cuestiones que todavía están fuera de este gran debate internacional. He buscado sin éxito en diferentes publicaciones que abordan el campo de la educación como *Education Quarterly*, *British Journal of Educational Studies*, *International Journal of Inclusive Education*, *Intercultural Education*, *Race*, *Ethnicity and education*. Por ello, la idea de esta investigación, entre otras cosas, es poder ayudar a rellenar parte de este vacío de estudios sobre la inmigración brasileña, especialmente, en lo que se refiere a las experiencias de adolescentes brasileños que acompañan a sus padres en este viaje cargado de ilusiones y expectativas.

### **1.2.2. De Brasil rumbo al mundo...**

Si en el siglo XIX Brasil con su crecimiento económico y promesas de esperanza había sido una nación receptora de trabajadores inmigrantes de diferentes países, a finales del siglo XX el país abandona dicha ilusión y pasa a ser emisor de trabajadores emigrantes al mundo. Historia inversa a la de España que ha pasado de emisora a receptora de inmigrantes.

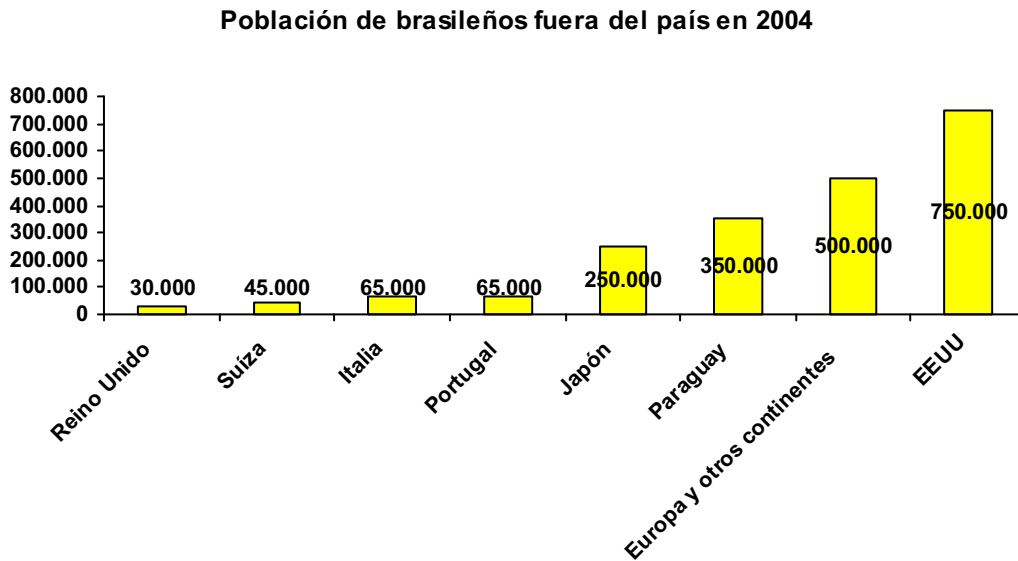
La migración de los brasileños a los países extranjeros es una experiencia reciente en la sociedad brasileña. Según las investigadoras Margolis (1994) y Sales (1999), este éxodo ocurre a partir de mediados de los años ochenta con la inflación y el crecimiento de la crisis económica que atravesaba el país. Margolis en su investigación relata que el número de visados de brasileños para los EE.UU. aumentó en 200% entre 1984 y 1991, lo que viene a confirmar el inicio del flujo de la migración brasileña (Margolis, 1994:14). Sales a su vez, afirma aún que esta crisis afectó tanto al Brasil como a muchos países de América Latina (Sales, 1999:21).

Una proyección de la población brasileña realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)<sup>14</sup> revela que en 2004 la población era de 182 millones de habitantes en el país y 2 millones de brasileños fuera del país. Según el IBGE, el país con el mayor número de brasileños son los Estados Unidos, seguido del Paraguay y Japón. Merece la pena destacar que estas cifras se refieren a los brasileños en situación

---

<sup>14</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – URL: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) (consultado en noviembre de 2005)

legal en los países, por lo que pueden llegar a ser más, como en los Estados Unidos que la estimativa llega ya al millón de brasileños inmigrados. España no aparece en la estadística del IBGE, pero como hemos visto con los datos del INE sobrepasa los 65 mil el número de brasileños en España.



*Fuente: Elaboración propia a partir de datos del IBGE*

Dentro de las comunidades autónomas que más están creciendo en número de inmigrantes nos gustaría destacar el caso concreto de Madrid y Cataluña, ya que no hemos encontrado datos disponibles de las demás comunidades. Según el Ayuntamiento de Madrid<sup>15</sup>, en julio de 2005 estaban empadronados 8.921 brasileños en la ciudad, mientras que en enero del mismo año estaban empadronados 4.688 brasileños en el Ayuntamiento de Barcelona<sup>16</sup>.

El colectivo brasileño ha crecido, considerablemente, en Barcelona en los últimos 4 años. Lo que era, en principio, un crecimiento más o menos equilibrado pasó a ser un crecimiento más significativo, y ha llamado hasta la atención de la sociedad, como

<sup>15</sup> Ayuntamiento de Madrid - <http://www.munimadrid.es/estadistica/poblacion/pobExtr/pobExtranjera.asp> (Consultado en diciembre de 2005)

<sup>16</sup> Ayuntamiento de Barcelona - [www.bcn.es](http://www.bcn.es) (Consultado en noviembre de 2005)

destaca el informe del INE. Por lo que he podido averiguar durante la recolección de datos para esta investigación, es posible que este aumento de brasileños tanto pueda deberse a las personas que vienen para ganarse la vida en España, como también por las que son descendientes de europeos y que de una cierta forma vuelven a Europa para buscarse la vida. Aun así, estos segundos inmigrantes podrían ser considerados privilegiados por el hecho de poseer una de las nacionalidades de la U.E., como he comentado anteriormente. Sin embargo, hay otro pequeño grupo que llega al país para ampliar sus estudios académicos.

### **1.3. INMIGRANTES BRASILEÑOS EN LOS EE.UU.**

Debido a que hace poco más de 20 años que empezó el éxodo de brasileños hacia fuera del país, todavía son pocas las investigaciones encontradas que poseen esta temática como objeto de estudio. Entre los estudios académicos existentes, me gustaría destacar los puntos relevantes de algunas investigaciones que nos acercan a la realidad de la inmigración brasileña tanto en su inicio como en los últimos tiempos.

Uno de los estudios más difundidos sobre el colectivo brasileño en los EE.UU., es el *Little Brazil* de Maxine Margolis (1994). En su investigación, Margolis traza un perfil de un grupo de brasileños y narra sus experiencias en Nueva York. *Little Brazil* es el nombre que recibe la *46th street*, calle localizada en el corazón de Manhattan, entre la 5ª y la 6ª avenidas, lugar donde se puede encontrar muchos negocios brasileños: restaurantes, agencias de viajes, tiendas de comida, videos y periódicos, etc. Como investigadora y nuevayorkina, Margolis se dio cuenta del aumento de esta comunidad y constató también que sólo crecían los estudios sobre otros colectivos que habían llegado a los EE.UU. años antes o a los que todavía seguían llegando como los chinos, dominicanos, haitianos, peruanos, mexicanos y otros, dejando fuera de dichos análisis a los brasileños (Margolis, 1994:xix).

Inmiscuida en sus investigaciones, Margolis va descubriendo que los brasileños en Nueva York son considerablemente jóvenes (36% menos de 30 años, 43% sobre los 30 años, 16% entre los 40 y 49 años, siendo apenas el 5% superior a los 50 años), son



personas que provienen de la clase social media en Brasil, con alto grado de escolaridad (llegando a 31% con cursos universitarios concluidos), y en su mayoría, personas de piel blanca (Margolis, 1994:83-84). En relación a las actividades laborales, la investigación revela que aunque los brasileños estén asociados a trabajos como *engraxate*<sup>17</sup>, en el caso de los hombres y Go-go, en el caso de las mujeres, la mayoría de ellos en realidad trabajan en restaurantes y como amas de casas, respectivamente. Un hecho a tener en cuenta, también, es el que gran parte de los entrevistados eran trabajadores sin papeles, personas que llegaron al país con visado de turista y se quedaron allí a trabajar. Muchos, inclusive, tenían poco o ningún dominio del inglés.

Margolis (1994) destaca que la idea básica de los brasileños al migrar para los EE.UU. era el de ganar dinero y volver a su país. Al transcurrir los años, se van acostumbrando al tipo de vida americana y algunos ya tienen dudas sobre si volver al país de origen o no. Según la muestra recogida en este estudio, el 47% de los brasileños tienen planes de volver a casa, el 21% se muestran indecisos y un tercio expresa el deseo de quedarse a vivir en lo EE.UU. En la muestra se recogen testimonios de personas que dicen tener el cuerpo en los EE.UU. pero el corazón en Brasil (Margolis, 1994:258). Sales (1991) comenta que las intenciones de retorno forman parte del proceso migratorio; pero a la medida que las redes migratorias se van estableciendo, la idea de retorno va desapareciendo (Sales, 1991:23). Al final, el asentamiento es lo que suele acontecer en algunos casos, los brasileños inmigrados van trayendo a las familias, ampliando la red de amigos y muchos terminan por quedarse.

Por otro lado, Margolis crea un nuevo concepto para definir aquellos brasileños que indecisos sobre si volver o no al país, vuelven a Brasil están allí un determinado tiempo y luego migran otra vez para los EE.UU. Según la investigadora, estas personas podrían ser clasificadas dentro de la categoría “Yo-Yo migration” , van y vienen (Margolis, 1994:263). El motivo de estas idas y venidas suele ser justificado por el poco dinero ahorrado para mantener sus expectativas al regreso. Muchos brasileños suelen permanecer un determinado tiempo en el exterior –entre dos y cuatro años– y cuando piensan que tienen dinero suficiente para empezar una nueva vida en Brasil vuelven pero al llegar allí no tienen dinero para mantener el estilo de vida que tenían fuera y

---

<sup>17</sup> Persona que limpia zapatos, generalmente los zapatos de hombres de negocios.

terminan por volver a migrar para conseguir más recursos económicos. Muchos inmigrantes abren negocios cuando vuelven al país pero les va mal y tienen que regresar al extranjero para pagar deudas dejadas en el país.

Una cuestión planteada por la autora y después estudiada más a fondo en otra investigación es la “invisible minority”. De acuerdo con la investigación, los brasileños pueden ser considerados como una minoría dentro de las minorías étnicas en los EE.UU. (Margolis, 1994:243). Según su posterior estudio esta invisibilidad ocurre, en primer lugar, porque es muy elevado el porcentaje de brasileños indocumentados en aquel país, (Margolis, 1998:8), como comentábamos antes, estas personas llegan en su mayoría con visado de turista. En segundo lugar, esta invisibilidad, estaría marcada por la identificación que los americanos hacen de los brasileños con los latinos o hispanos. Brasil está localizado en el mismo territorio que los demás países latinoamericanos, pero no compartimos la misma lengua, lo que nos diferencia y nos aleja de nuestros vecinos. Somos latinos pero no hispanos. La falta de una categoría que pueda representar el colectivo brasileño a la hora de realizar el censo de las comunidades extranjeras en los EE.UU. que está categorizado por “razas”, hace que los brasileños tengan que encajarse en la categoría de hispanos, disminuyendo así su verdadero porcentaje y volviéndolos invisibles (Margolis, 1998:8). Margolis comenta que los brasileños son confundidos con los hispanos porque muchos americanos no saben que Brasil, de alguna manera, es diferente del resto de Latinoamérica (Margolis, 1994:242).

La idea de la investigación no era la de hacer un estudio estadístico, sino relatar las experiencias de un grupo variado de brasileños en Nueva York. No se podía hablar en esta época de una comunidad brasileña como tal, porque según el estudio, los brasileños con la intención de volver, cuanto antes a su país, hacían poca vida social. Muchos trabajaban en 2 ó 3 lugares diferentes para ahorrar el máximo posible, y no tenían de esta manera mucho tiempo para relacionarse. Poco a poco, con los brasileños más decididos a quedarse en el extranjero, esta comunidad va estructurándose.

### 1.3.1. ¿Casi en “casa”, como en “casa” o nueva “casa”?

El censo de los consulados extranjeros de los EE.UU. estimaba en el año 2000 la presencia de, aproximadamente, 800.000 brasileños en el país<sup>18</sup>, siendo las ciudades con mayor número de brasileños Nueva York (300.000), Miami (200.000) y Boston (150.000) (Martes y Fleischer, 2003:53). Conforme va creciendo el número de brasileños en el país van aumentando también los negocios relacionados con productos y servicios brasileños que tienen como finalidad atender a las necesidades de este grupo, sobre todo, en las regiones donde hay una mayor concentración de este colectivo.

En *Brasileiros longe de casa*<sup>19</sup> Teresa Sales relata las experiencias de brasileños que han migrado a Framingham, una de las regiones de Boston, en la que hay un elevado número de brasileños y donde ya se puede notar la presencia más visible y más consolidada de una comunidad Brasileña<sup>20</sup>. La autora, incluso, comenta que la visibilidad de los brasileños en Framingham era mayor en la época de su trabajo de campo, 1995-1996, y comparable al de los brasileños estudiados por Margolis en Nueva York, con el trabajo de campo realizado entre 1988-1991 (Margolis, 1994:xx). Merece la pena destacar que Framingham es mucho más pequeña que Nueva York, lo que en proporción a la población inmigrada termina por haber más brasileños.

Los brasileños se han vuelto visibles sobre todo por su posición destacada en el comercio étnico del centro de Framingham. (Sales, 1999:202)

Aprovechando el camino ya abierto por los inmigrantes portugueses décadas antes, los brasileños van conquistando el centro de Framingham con la apertura de restaurantes, peluquerías, talleres mecánicos, panaderías, tiendas de ropa, tienda de productos brasileños, agencias de viajes, servicio de asesoría de impuestos, entre otros negocios (Sales, 1999:64). Percibo que estos espacios, además de suplir las necesidades

---

<sup>18</sup> Podemos constatar aquí una discrepancia puesto que en los datos presentados anteriormente por el IBGE ofrecen una cifra de 750 mil brasileños en los Estados Unidos en 2004, mientras que los consulados brasileños en los Estados Unidos en 2000 ya ofrecían una cifra de 800 mil brasileños en este año. Esto demuestra la falta de control por parte de los países de origen y destino, en lo que se refiere a la entrada y salida de las personas. Merece la pena recordar que para estar inscrito en un consulado no hace falta tener en cuenta los papeles en regla en el país de destino.

<sup>19</sup>Sales, T., *Brasileiros longe de casa*, São Paulo, Cortez Editora, 1999. La traducción del título del libro sería “Brasileños lejos de casa”.

<sup>20</sup> En este caso definiríamos “comunidad” como un grupo de personas vinculadas por características y/o intereses comunes y que se relacionan entre sí.

materiales de los brasileños, funcionan, además, como punto de encuentro de las personas, lo que en muchas ocasiones, puede ayudar a suplir, también, posibles carencias emocionales<sup>21</sup>.

Según Sales, estos establecimientos, independientemente de la actividad, funcionan, asimismo, como punto de divulgación de la prensa brasileña editada en los Estados Unidos, llamada por la autora “prensa brazuca”<sup>22</sup> (Sales, 1999:142). Periódicos como *Brazilian Times*, *Brazilian Voice*, *Diário do Brasil*, *States News*, *Jornal de Sports* o revistas como *Brazilian People* y *Alternativa*, son algunos de los medios de comunicación que mantienen a los brasileños actualizados de los hechos que pasan tanto en los EE.UU., en la comunidad brasileña que reside en dicho país, como los que ocurren en Brasil. Es una manera de dar a conocer los eventos sociales en la comunidad, manteniendo, así, activa la red social, divulga los diferentes servicios y negocios, proporciona oferta de empleos y permite mantener vivo el vínculo con el país de origen. De los periódicos citados uno de lo más difundidos sería el *Brazilian Times* con una tirada de 25.000 ejemplares con salida dos veces a la semana y con distribución en Massachussets, Florida, Nueva York y Nueva Jersey (Sales, 1999:143).

Sales explica que en el primer acercamiento a su objeto de estudio en 1993 todavía no se podía constatar la estructura de la comunidad brasileña en Framingham. Las iglesias eran el espacio que ellos utilizaban para reunirse y sentirse más brasileños (Sales, 1999:188). En su retorno entre 1995 y 1996 fue cuando la investigadora percibió el inicio de la creación de organizaciones brasileñas o volcadas para la comunidad brasileña como podría ser el MAPS (Massachussets Agence for Portuguese Speakers), Comité Rio o BIC (Brazilian Immigrat Center). El objetivo de estas organizaciones

---

<sup>21</sup> Tuve la oportunidad de pasar una tarde de octubre de 2005 por esta región y me resultó increíble ver y vivir el ambiente brasileño durante aquel corto espacio de tiempo que estuve esperando el tren dentro de una panadería, porque hacía mucho frío fuera. Comí aperitivos típicos brasileños y estuve oyendo conversaciones en portugués de los clientes que entraban y salían de la tienda. Yo estaba segura que podría adentrarme allí directamente a una de las regiones de Brasil. En este día fui a Framingham, especialmente, a conocer una escuela primaria en que de los 500 alumnos matriculados, aproximadamente 300 habían nacido en Brasil o formaban parte del inicio de la segunda generación de brasileños en los EE.UU.

<sup>22</sup> “Brazuca” es una expresión utilizada para nombrar a los brasileños en el exterior. La cuestión residen en que es una expresión que tanto puede ser utilizada en sentido cariñoso como despectivo. Aquí está siendo utilizada en sentido afectivo, sería equivalente a prensa de brasileños.

estaba, principalmente, dividido entre fomentar el aprendizaje del inglés y asesorar a los brasileños en cuestiones laborales.

A través del crecimiento de la oferta de productos y servicios prestados por brasileños, el aumento de las redes sociales y, con el sentimiento de decepción o frustración que muchos brasileños tenían cuando volvían de sus viajes a Brasil, Sales constata que hay una redefinición de la expectativa temporal en cuanto al retorno a la tierra natal. Según la autora, esta redefinición de la expectativa temporal resulta en un nuevo proyecto de vida, en el cual el inmigrante se predispone a estar un tiempo más largo en el país de destino. No obstante, es un proyecto éste que no excluye la posibilidad de vuelta (Sales, 1999:132).

Tras los datos expuestos por Sales, percibimos que el tiempo de permanencia de la persona inmigrada en un país extranjero, los vínculos laborales y afectivos que se van creando y consolidando, así como la estructura comercial montada para proveer las necesidades étnicas, hace que las personas desarrollen el sentido de comunidad y pasen a considerarse más en casa. Por estos motivos, hay una redefinición de la expectativa temporal y un retraso de la vuelta. Parece que el volver a casa sería regresar a un hogar imaginario que estaría entre las condiciones de vida que se vive en el país de destino y los buenos recuerdos que se dejó en el país de origen. El referente de casa, hogar, va siendo aplicado poco a poco por los brasileños inmigrados a los EE.UU. de manera consciente o inconsciente.

#### **1.4. ¿SON LOS BRASILEÑOS ALEGRES, SIMPÁTICOS Y AMABLES? ESTEREOTIPO BRASILEÑO EN PORTUGAL**

Pasando al otro lado del Atlántico, encontramos una significativa población brasileña emigrada a Portugal que puede ser clasificada tanto como los hijos y nietos de portugueses que migraron a Brasil como brasileños sin descendencia portuguesa que migran para Portugal a fin de conseguir una vida mejor. Los trabajos desempeñados por los brasileños suelen ser los de hostelería como servicios de restaurantes, locales nocturnos, bares y tiendas, en general. Según Machado (2002) los brasileños ocupan

puestos relacionados con la atención al público porque ellos tienen fama de festivos, simpáticos, alegres y, además, hablan portugués (Machado, 2002:7).

¿Son los brasileños alegres, simpáticos y amables? Machado, en su investigación sobre el papel del estereotipo en la vida de brasileños en Porto, defiende la tesis de que las ideas preconcebidas sobre los brasileños, como podrían ser algunas de las características mencionadas en la pregunta inicial, están actuando como una especie de cárcel en la que muchos brasileños están constantemente siendo encerrados. Los estereotipos relativos a la población brasileña han sido construidos a lo largo de los años por los portugueses que regresaban a Portugal trayendo la imagen del Brasil colonia y todavía hoy día estos estereotipos son reforzados por la televisión brasileña, por los jugadores de fútbol o por las novelas. Es, precisamente, en el sector de trabajo donde empieza dicha prisión simbólica, pues los portugueses no sólo prefieren a los brasileños en este tipo de servicio por su supuesta alegría y simpatía, sino que les exigen tales comportamientos.

Se muitos *brasileiros* ocupam determinada posição no mercado de trabalho, é porque eles são vistos como naturalmente melhores e mais simpáticos que os portugueses. Este entendimento **cria** realidades pois alguns empregadores portugueses, tomando tais pressupostos simbólicos, requisitam os serviços de *brazucas*, enquanto estes passam a exercer “profissionalmente” a simpatia. (Machado, 2002:9)

En su trabajo, Machado muestra a través de entrevistas a inmigrantes brasileños de un estrato social más bajo en Porto, que ellos están dejando de comportarse como brasileños de varias regiones de Brasil con sus costumbres y maneras de actuar, al asumir roles estereotipados culturalmente de lo que es ser brasileño, a cambio de trabajo, y empleos estos muchas veces ilegales. Con el número elevado de inmigrantes brasileños en Portugal, han crecido, igualmente, los comercios relacionados con las costumbres brasileñas, como puede ser el estilo de comida, de bailes y de músicas. Pese a ello, muchos de estos negocios son de dominio portugués y mano de obra brasileña, lo que contribuye todavía más a la fabricación de más brasileños estereotipados que van en busca de trabajo.

Se é preciso ser alegre, se o gaúcho tem que sambar e o baiano fazer churrasco, se qualquer refeição brasileira tem que ter uma feijoada, então passam a existir brasileiros conforme essas prescrições culturais estereotipadas. Ao mesmo tempo, a experiência cultural de cada um não

evapora. As diferenças são sempre lembradas e as pessoas acabam sempre se identificando em última instância através de identidade regionais. (Machado, 2002:14)

Por lo que explica Machado, la prisión simbólica existe a partir del momento en que para conseguir un trabajo, el brasileño asume los clichés impuestos socialmente, sin pertenecer a este perfil de brasileño típico o, en el caso de los negocios, aceptan el empleo sin entender de carne, por ejemplo, aunque se trate de trabajar en una churrasquería. Brasil no es sólo *samba*, *feijoada*, carnaval y fútbol. Esta imagen asociada a los brasileños tiene que ver más con un estilo de vida que se puede encontrar en Río de Janeiro. Hay muchas maneras de ser brasileño, hay otras expresiones culturales menos divulgadas en el país y, muchas veces, cuando estamos fuera, terminamos por reafirmar la misma imagen simplificada de nuestra sociedad.

Por ejemplo, muchas veces se burlaron de mí, pusieron mi identidad cultural a prueba porque yo no cumplía con ciertas características culturales que, teóricamente, tenía que cumplir. Ser mujer, negra, carioca y no saber sambar, nunca es aceptable por el no-brasileño, esto no es ser brasileña de verdad. Entraría aquí, entonces, un debate sobre el estereotipo de la mujer brasileña que dejaremos para otra oportunidad. Después de pasar una y otra vez por esta misma experiencia, la de no corresponder a las expectativas culturales de los demás, pienso que el no dejarse aprisionar simbólicamente, causa una cierta decepción cultural en las personas que creen en la imagen simplificada del otro, la imagen que puede ser distorsionada y que se vende como algo real.

Por otro lado, entiendo que nosotros, los brasileños, somos los culpables y nos abocamos a este tipo de corsé sea por una cuestión personal de trabajo, o, simplemente, para mantener la simpatía. En algunas ocasiones, ante la decepción del otro, he llegado a dar dos pasitos de baile, justificando que, realmente, no sabía bailar samba, y esto ya era suficiente para conquistar una sonrisa y elogios del no-brasileño. Por falta de conocimiento de lo que podría ser en verdad la samba, dos pasitos de baile ya eran suficiente para comprobar que en mis venas corría la sangre verde y amarilla.

Merece la pena destacar, asimismo, que dentro del análisis de este estudio no todo es prisión. Machado constata que la inmigración brasileña se destaca del colectivo inmigrado en Portugal por el pleno dominio del idioma, lo que favorece su promoción laboral y, además, por el crecimiento de los matrimonios entre portugueses y brasileños. Sin embargo, volveríamos al encierro cultural porque, debido al carácter abierto de la mujer brasileña, su constitución corporal y manera de expresarse, al exotismo y a los tópicos de esta figura femenina, hace que se asocie, muchas veces, la mujer brasileña a la prostitución. Por ello, están mejor visto socialmente los matrimonios entre brasileños y portuguesas que no entre brasileñas y portugueses (Machado, 2002:17).

Ahora bien, si Machado percibe que las experiencias en el mercado de trabajo de los brasileños en Portugal acaban por reforzar algunos estereotipos “típicamente brasileños” (Machado, 2002:17). Fleisher (2001) percibe en un grupo de trabajadoras brasileñas en los EE.UU. la creación de un nuevo estereotipo para diferenciarlas de las demás trabajadoras latinas. Fleischer (2001) ha investigado sobre la identidad brasileña en un contexto de *housecleaning*, mujeres que migraran a Boston y que trabajaban como amas de casa. En su estudio se puede encontrar la insatisfacción de las inmigrantes brasileñas cuando a veces eran confundidas con las inmigrantes latinas por los americanos.

Comentario de una de las entrevistadas:

No caso dos americanos, se é de fora, é imigrante, sendo tudo colocado num saco só de gato. (Fleischer, 2001:6)

Fleischer afirma que a los brasileños no les gusta la generalización porque ellos creen que son muy diferentes de los latinos, en el sentido de hispanos, sobre todo porque a los latinos se les asocia una serie de cuestiones negativas. En este caso, siendo encerradas en un perfil que no les correspondía, las trabajadoras brasileñas empezaron a diferenciar sus prácticas laborales y siempre que tenían la oportunidad decían que no hablaban español y que no eran latinas (Fleischer,2001:7). Para Margolis los brasileños intentan distinguirse lingüística y culturalmente de otros grupos migratorios latinoamericanos en Nueva York debido a su “orgulho cultura” (Margolis, 1998:103).



Según Fleischer (2001), como los americanos, los brasileños en los EE.UU. creen que los hispanos, son personas ligadas a la violencia, bandas, crímenes y al tráfico de drogas, particularmente, creo, por eso, en la necesidad de diferenciación. Además, los brasileños también creen que su nivel académico es superior al nivel académico de los hispanos aunque a la hora de trabajar hagan el mismo trabajo.

El nuevo estereotipo que los brasileños van a construir será la imagen de trabajadores competentes. Intentan superar a sus compañeros hispanos en el trabajo alegando, a menudo, que ellos tampoco trabajan bien. Las trabajadoras brasileñas hacen sus servicios de manera que se destaquen de los trabajos de las hispanas, se esfuerzan, aunque trabajen más, para que su trabajo sea apreciado y, de esta manera, se las distinga y sean puestas en otra categoría laboral.

E quando ressaltam que as *cleaners* hispânicas são “sujas”, “pouco caprichosas”, “sem jeito para o ramo”, estas brasileiras estão enaltecendo algumas características que acreditam compor sua brasilidade (limpa, caprichosa e jeitosa) para abocanhar o mercado. (Fleischer, 2001:8)

Percibo que al diferenciarse del colectivo hispano por trabajar más, las brasileñas lo que hacen también es crear otra modalidad de prisión. ¿Ahora los brasileños además de alegres y simpáticos también tienen que ser trabajadores? Como los brasileños en Portugal, las brasileñas en Boston, son cerradas en estereotipos, pero, en el caso de las brasileñas, han sido creados por ellas mismas. La cuestión reside en que donde haya representantes de un determinado grupo cultural estarán presentes también los prejuicios a este grupo.

## **1.5 – ESCENAS DE UN BRASIL MIGRANTE EN LAS FRONTERAS CRUZADAS: JAPÓN**

Con la intención de potenciar los estudios relacionados con la inmigración brasileña en diferentes contextos, Reis y Sales (1999) publican una selección de artículos científicos que describen y analizan las “escenas de un Brasil migrante”<sup>23</sup>. Uno de los aspectos

---

<sup>23</sup> Título original del libro: *Cenas de un Brasil Migrante*.

más tratados en los diferentes estudios es la cuestión de la identidad de los grupos inmigrantes brasileños en general. Destacan en este ámbito los estudios realizados en California y Japón. Otras cuestiones abordadas son la vinculación de los brasileños con iglesias en Boston, por ejemplo, y el establecimiento de redes sociales creadas entre los brasileños que “están allá” (EE.UU.) y los que “están aquí” (Brasil), como define la autora del artículo.

En primer lugar, lo que me llama la atención en esta publicación son los diferentes enfoques a la hora de abordar el tema de la inmigración, como puede ser esta conexión que acabamos de citar entre los brasileños que viven una doble vida, entre dos lugares. En esta descripción Assis cuenta el relato de los brasileños que emigran y de los brasileños que siguen en el país. Trabajando con el análisis de cartas enviadas por parientes y amigos, Assis busca en este material significados subjetivos en las experiencias migratorias que van revelando múltiples relaciones y dibujando un mapa de los deseos, sueños y de la *saudade* (añoranza) de los brasileños inmigrados y sus familiares (Assis, 1999:126). Merece la pena resaltar que la región de procedencia de los brasileños estudiados por la autora, Governador Valadares, ciudad del estado de Minas Gerais, en el sudeste de Brasil, es una de las ciudades que más empleados brasileños envía a los Estados Unidos.

En segundo lugar, me parece interesante destacar algunos aspectos relacionados con la emigración brasileña a Japón, también en este material, porque retomaremos el tema en otro momento.

Ya hace casi un siglo desde que empezaron a llegar a Brasil los *dekasseguis*, palabra japonesa para denominar a los trabajadores japoneses que iban a trabajar fuera de sus regiones. Ahora, las terceras y cuartas generaciones de los *dekasseguis* que emigraron a Brasil están volviendo a la tierra de origen de sus antepasados también como trabajadores fuera de sus regiones. Oliveira (1999) en su investigación sobre la identificación étnica de los brasileños descendientes de japoneses que migraron a Japón, llama a este fenómeno “flujo inverso” (Oliveira, 1999:275). No obstante, por otro lado, Sasaki (1999) en su investigación también sobre el movimiento *dekassegui*, cuestiona si esta diáspora brasileña para el Japón sería una ida o vuelta. Parece ser que según la

autora cuestionar la dirección de dicho movimiento significa cuestionar si la tierra natal de los *dekasseguis* es Brasil o Japón (Sasaki, 1999:253).

Assis (1999) explica que la llegada a Japón revela para los trabajadores emigrantes una nueva constatación de los patrones de identidad que hasta entonces ellos consideraban más cercanos a los patrones japoneses que a los brasileños. En un primer acercamiento, ya afirman que “los otros no son como ellos” (Oliveira, 1999:293). A partir de ahí, los brasileños descendientes de japoneses, ahora en Japón, empiezan a cuestionarse y a repensar una nueva identidad étnica.

Hemos visto que el tercer núcleo mayor de población de brasileños emigrados está en Japón. Si, por un lado, la apariencia física les podría ayudar en su integración en el país, por otro, sus comportamientos divergen sustancialmente de los patrones japoneses, sus hábitos son, fundamentalmente, brasileños. La autora destaca que las ropas usadas por estos brasileños son brasileñas – sobre todo los tejanos– que la comida que comen en casa es típicamente brasileña y que las formas de relacionarse personalmente también son brasileñas, como el andar cogidos de la mano o abrazados las parejas, saludar con dos *beijinhos* en las mejillas o la aproximación física y toque a la hora de interactuar con los amigos (Oliveira, 1999:294). Estos aspectos, también en el lingüístico y otros, hacen que los brasileños que antes se creían japoneses, perciban que, a pesar de la semejanza física, ellos en esencia, son brasileños, por esto la necesidad de buscar un equilibrio en su identidad.

## **1.6. OTRAS PERSPECTIVAS**

El crecimiento y asentamiento de brasileños en diversas sociedades extranjeras va cambiando el perfil de este colectivo en la migración, abre caminos a nuevas experiencias vividas por ellos, originando de esta manera nuevas investigaciones. En uno de los más recientes trabajos publicados sobre la emigración brasileña, *Fronteras Cruzadas*, los autores presentan diversas evidencias en la transformación de la comunidad brasileña en EE.UU. y Canadá, pasando de situaciones provisionales a

estables. El mayor enfoque encontrado en el libro se centra en los cambios vividos por estos brasileños en cuanto a la etnicidad, género y redes sociales.

Haciendo una revisión de su primer trabajo sobre brasileños en Nueva York, Margolis (1994, 2003) compara a la población brasileña existente en 1999 y en el año 2000 y percibe que todavía no se puede llegar a saber con exactitud el número de brasileños en EE.UU. Según la autora, esta falta de control es debido a la no-documentación de muchos de los brasileños residentes en EE.UU. y, además, al tipo de organización del Censo Americano que está dividido en categorías asociadas a la raza y la etnicidad. Dentro de esta cuestión relacionada con la etnicidad del brasileño que en los primeros estudios (Margolis, 1994; Sales 1999) se negaba a ser considerado como hispano o latino, en nuevas investigaciones realizadas en otras regiones americanas puede ser constatado un cambio de opinión al respecto.

Oliveira (2003) y Resende (2003) constatan en sus informantes, que el ser clasificado como hispano o latino en el Sur de Florida, por ejemplo, no supone tantas molestias culturales o tanta falta de prestigio social. De acuerdo con Oliveira esta resignificación ocurre porque la mayoría de la población de Miami es latina. Esto hace que este grupo tenga gran influencia política y social y es más reconocido y respetado que en otras ciudades americanas (Oliveira, 2003:132). Por otro lado, Menezes descubre que en la segunda generación de brasileños en Connecticut, la identificación hispánica, también, es más bien aceptada que en la primera generación. Afirma el autor que en determinados contextos, la reivindicación de una latinidad puede traer beneficios de cuotas gubernamentales que son destinadas a los hispanos (Menezes, 2003:172). Parece ser que en el caso de los brasileños, el querer ser asociado o no a los hispanos tiene que ver más con intereses personales que particularmente con una convicción étnica.

En relación a las cuestiones relacionadas con el género, DeBiaggi (2003) señala en su investigación, que con los gastos de las personas emigradas (vivienda, alimentación, vestuario, entre otras cosas) tanto marido como mujer terminan por trabajar fuera para ayudar en el presupuesto familiar. Consecuentemente, con la participación de la mujer en el mercado de trabajo, empieza a haber cambios en los papeles sociales de género familiar, cuestionando las características culturalmente definidas en el país de origen (DeBiaggi, 2003:177). Si antes en el Brasil las mujeres, trabajando fuera o no, eran las

responsables de las tareas de la casa y educación de los hijos, en EE.UU. esta responsabilidad pasa a ser dividida y muchos hombres no consiguen adaptarse al cambio. Según la investigadora, las mujeres por estar en una situación financiera diferente a la que se encontraban en Brasil, donde muchas no trabajaban, y en un ambiente cultural propicio a la modernización del papel femenino, empiezan a cuestionar los patrones culturales anteriores. Infelizmente, uno de los resultados encontrados en esta investigación ha sido el aumento de divorcio en las familias brasileñas en el exterior.

Llegando al tercer punto elaborado en el libro, me gustaría destacar una de las novedades en el abordaje del estudio de las redes sociales de los brasileños en el exterior: el transnacionalismo. Rescatando una definición presentada por Basch (1994), Mitchell (2003) presenta el transnacionalismo como un proceso por lo cual los inmigrantes, a través de sus actividades diarias y relaciones sociales, económicas y políticas, crean campos sociales que atraviesan las fronteras nacionales. Las conexiones transnacionales incluirían viajes periódicos entre la sociedad de origen y las sociedades receptoras, comunicación regular por correo electrónico, cartas, remesas de dinero y estímulos de relaciones comerciales transnacionales (Mitchell, 2003:37).

Comparando el colectivo brasileño (1985) con algunos de los colectivos residentes en EE.UU. por un período extenso de tiempo como los mexicanos (1942), haitianos (1957), dominicanos (1962) o salvadoreños (1980), el autor se muestra consciente de que la comunidad brasileña todavía no ha llegado al nivel de transnacionalidad de los demás grupos. La actividad transnacional es, con frecuencia, encontrada en las esferas más individuales y domésticas a través del contacto con la familia por teléfono o correo electrónico y a través del envío de dinero. La suma del envío de dinero de los brasileños en el exterior de una manera general puede llegar a 4 billones de dólares al año (Mitchell, 2003:35).

Resumiendo, el investigador afirma que la madurez de una comunidad inmigrada medida por su tiempo transcurrido desde el inicio de la inmigración, el tamaño de la comunidad, la renta económica y el *status* legal son factores decisivos para que haya una transnacionalidad más fluida. Por otro lado, Mitchell argumenta que la comunidad

brasileña viene desarrollándose en buenas direcciones y que el vínculo transnacional podrá ser observado en la próxima década (Mitchell, 1999:275).

En los dos últimos bloques presentados el mayor enfoque de los estudios sigue siendo dado a los brasileños residentes en EE.UU. Después de haber presentado con brevedad de las experiencias de este colectivo también en Japón y Portugal, damos paso a una descripción del grupo de brasileños que poco a poco empiezan a conquistar las tierras mediterráneas.

### **1.7. PRÓXIMA PARADA: BARCELONA**

Para dar a conocer, en parte, el perfil del grupo de brasileños que llega a España, queremos destacar una investigación, quizás una de las primeras noticiadas en temas relacionados con la inmigración brasileña en el país, que trata de los aspectos generales de los brasileños inmigrados a Barcelona<sup>24</sup>. En el primer momento, Cavalcanti (2004) hace alusión a la realidad de la inmigración en España y, en un segundo momento, habla de la reciente llegada de los brasileños al país.

El proceso de inversión de las corrientes migratoria empieza a ser experimentada en España a partir de los años 90. Esta vez los trabajadores en lugar de salir del país, llegan al país. Según Cavalcanti, la entrada de España en la Unión Europea (UE) en 1986 y la adhesión al acuerdo de *Schengen* en 1991, que regulariza la libre circulación de miembros de la U.E., son hechos que potenciaron la economía española, promoviendo un flujo cada vez mayor de inmigrantes procedentes de diversas regiones del mundo (Cavalcanti, 2004:186). Por otro lado, una cuestión señalada por el autor es el que el aumento de este flujo migratorio con el pasar de los años, que es mucho menor en España que en algunos países de la U.E., lamentablemente está siendo asociado más

---

<sup>24</sup> Una investigación (tesis) muy anterior a la de Cavalcanti ha sido realizada en 1995 titulada Los procesos migratorios y salud mental en el caso de brasileños en Barcelona. El estudio trata, entre otras cosas, sobre la interacción entre los flujos socioculturales y psicológicos de un grupo de brasileños residentes en Barcelona en aquella época. Una de las conclusiones presentadas es que la migración en sí misma no implica malestar psíquico, sino que depende del tipo de interacción del inmigrante con la sociedad de acogida. Tesis presentada por Leny Alves Bonfim Trad, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en la Universidad de Barcelona.

a un problema que a un fenómeno migratorio natural. Para la población española el problema de la inmigración, en el *ranking* de los problemas sociales, está apenas detrás del desempleo y del terrorismo (Cavalcanti, 2004:191).

Enfocando un grupo más específico, Cavalcanti (2004) comenta que un flujo importante de brasileños empieza a llegar a España a partir de mediados de los años 90, teniendo como preferencia regional Madrid, Andalucía y Barcelona. Muchos de los informantes del investigador comentan que Barcelona es el lugar preferido de los brasileños por las similitudes que presenta con el Brasil: playa, gente de muchos colores y una atmósfera más cosmopolita (Cavalcanti, 2004:195).

El perfil de brasileños encontrado por Cavalcanti en su muestra es un grupo heterogéneo en cuanto a edad, escolaridad, género, ocupación profesional, color de la piel y de diferentes orígenes económicos, regionales y sociales. De acuerdo con el autor, es un grupo que se caracteriza por su diversidad y que puede ser confundido con los demás residentes de la ciudad (Cavalcanti, 2004:196). A diferencia de algunos colectivos inmigrados que se concentran en determinadas zonas en la ciudad, los brasileños están más dispersos geográficamente, lo que hace que parezcan un grupo todavía más reducido en relación a los demás colectivos inmigrados y más identificables como parte de la sociedad receptora.

Abordando la cuestión de lo étnico, el investigador resalta que la diversidad existente en la sociedad brasileña, asimismo, se reproduce en la sociedad barcelonesa, ya que, fácilmente, los brasileños pueden ser confundidos con africanos, árabes, asiáticos o europeos. Cavalcanti explica que esta heterogeneidad confiere al grupo una relativa invisibilidad<sup>25</sup>, en el sentido que pueden ser vistos en algunos casos como inmigrantes, pero no pueden ser reconocidos aparentemente como inmigrantes brasileños. Por otro lado, sus entrevistados negros o mulatos alegaron haber tenido más problemas sociales, como ser abordados por la policía, por ejemplo, que sus entrevistados con rasgos fenotípicos caucásicos considerados aparentemente como “normales” (Cavalcanti, 2004:197).

---

<sup>25</sup> Diferente de la “invisibilidad” presentada por Margolis (1994) en su estudio sobre los brasileños en Nueva York.

A partir de los primeros resultados presentados por Cavalcanti en su investigación, he podido constatar las diferentes experiencias que los brasileños experimentan al moverse por distintos países. Dentro de este estudio se puede constatar que todavía es reciente la inmigración brasileña en España, pero que al mismo tiempo sigue creciendo. Se puede verificar también que a diferencia de las investigaciones presentadas por Margolis (1994) y Sales (1999), los brasileños inmigrados a España no vienen de una misma región brasileña, sino que provienen de varias regiones del Brasil. Otro aspecto interesante es el hecho de que los brasileños no se concentren en una misma zona urbana cosa que facilita su incorporación a la dinámica de la ciudad sin que sean estigmatizados por la sociedad como suele pasar con algunos colectivos.

Se ha podido ver hasta ahora que por el hecho de que sea reciente el *éxodo* de brasileños a otros países, las investigaciones, más o menos, se están dirigiendo a tratar aspectos como la identidad étnica, el *status* legal, los motivos de la migración, las redes sociales, lo étnico, retorno al país de origen, etc. Con el asentamiento de comunidades brasileñas en el exterior, sobre todo, en los EE.UU., cambia el perfil de estos brasileños y surgen nuevos temas a ser estudiados, muestra de ello son las cuestiones sobre género o transnacionalismo. No obstante, me parece que aún hay mucho por investigar acerca de la inmigración brasileña, sobre todo en lo que se refiere a sus hijos.



## CAPÍTULO 2 LOS ADOLES-SIENTEN

O Adolescente

A vida é tão bela que chega a dar medo.  
Não o medo que paralisa e gela.  
Estatua súbita  
Mas  
Esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz  
O jovem felino seguir para a frente farejando o vento  
Ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,  
As folhas contam-te um segredo  
Velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...  
A vida é nova e anda nua  
– vestida apenas com o teu desejo!

*(Mario Quintana)*

### INTRODUCCIÓN

Habiendo dejado atrás la adolescencia hace más de una década, y teniendo todavía recuerdos de lo que ha representado para mí esta fase crítica, fase de cambios, decisiones, miedos, alegrías, tristezas, descubrimientos entre otros sentimientos que siempre marcan nuestras vidas, al volver a tener este gusto agridulce en la boca a través de las experiencias narradas y vividas por los adolescentes participantes en la investigación, me parecía sugestivo llamar a este capítulo “los adoles-sienten”. Aunque se pueda disfrutar de muchas alegrías en esta época, es un tiempo también de dolor, tiempo de sentir distintas emociones y aprender a coordinarlas, esté uno donde esté.

Este capítulo tiene como objetivo, en un principio, enmarcar teóricamente lo que supone ser la adolescencia y, dentro de ella, resaltar algunos aspectos que contribuyen

para que esta fase sea más o menos intensa, como puede ser el contexto cultural o la construcción de la identidad, o incluso algunas experiencias pasadas en este transcurso como el racismo. Posteriormente, me gustaría dar a conocer tanto una visión general de los adolescentes brasileños cuando están en Brasil, como presentar algunas de sus vivencias en el contexto migratorio a través de algunas investigaciones.

## **2.1. ADOLESCENCIA**

La adolescencia puede ser considerada como una fase de transición de la vida infantil hacia la vida adulta. Es un período de dolor y los *adoles-sienten*. Es una época donde los chicos y chicas pasan por una serie de cambios físicos, emocionales, psíquicos, cognitivos, entre otros, y a donde casi todos llegan de golpe y sin pedir permiso. En esta fase los adolescentes suelen estar más sensibles a todas estas transformaciones y todo les puede afectar de manera muy significativa, tanto a lo negativo como a lo positivo. Los adolescentes pueden ser bastantes extremistas durante este tiempo: todo es **negro** o **blanco**, hay pocos tonos de grises.

De una manera más práctica o usual, la adolescencia, también, puede ser llamada como la “edad del pavo”, puede ser considerada un período de afirmaciones, de turbulencias, de descubrimientos, incluso un “viaje de exploración” o un “embarazo” de la vida adulta como sugieren Guembe y Goñi (Guembe y Goñi 2004:12). Estos autores también se refieren a la adolescencia como una “segunda edad del por qué”, afirmando que:

Com els nens petits, que no deixen de preguntar el perquè de tot plegat, l'adolescent es fa preguntes profundes sobre el sentit de la vida i de la mort, sobre el destí del món, la felicitat i la llibertat, però, a diferència del nen, ha de respondre-les ell mateix. Ja no li valen les respostes dels adults, sinó que vol trobar les seves pròpies respostes. (Guembe y Goñi 2004:12)

Piaget (1976) caracteriza la adolescencia como la *etapa de las operaciones formales* donde los adolescentes desarrollan conocimientos más abstractos y son capaces de realizar razonamientos tanto inductivo como deductivo. Paredes citando a Piaget señala

también que en esta fase es cuando la personalidad está en plena formación y cuando surge la inserción afectiva e intelectual en el mundo de los adultos (Paredes, 2004:13).

Teóricamente, son considerados adolescentes las personas entre los 12 y 18 años. Sin embargo, este período puede prolongarse hasta los 22-25 años, dependiendo del ritmo y de la madurez de cada uno al pasar por este proceso. Paredes llama la atención sobre el hecho de que *la adolescencia “termina” cuando la persona llega al pleno status sociológico de adulto*, lo que implicaría cierta independencia laboral, económica, personal y puede ser que hasta afectiva (Paredes, 2004:34). No obstante, merece la pena resaltar que con los cambios sociolaborales de los días de hoy, las personas tardan más tiempo en independizarse, uno puede llegar a los 30 años sin haber llegado a este status sociológico, y no por esto será considerado como adolescente.

Según Coleman (1994), la adolescencia es un estadio de desarrollo complejo y contradictorio. El autor presenta dos visiones sobre la adolescencia. Por el lado psicoanalítico la adolescencia es percibida a partir de factores más internos, como: conmoción emocional, vulnerabilidad de la personalidad, despertar de la sexualidad, ruptura de algunos lazos emocionales (desvinculación familiar), ansiedad, entre otros; Mientras que por un lado más sociológico la adolescencia es percibida a través de la búsqueda en la sociedad y en acontecimientos que se producen fuera del individuo de una explicación satisfactoria. De todas formas, tanto para la teoría psicoanalítica, como para la teoría sociológica, los conceptos claves para entender la adolescencia son “**socialización**”<sup>26</sup> y “definición de **papeles** en la sociedad” (Coleman, 1994:23-24).

Durante la niñez, en general, los papeles del individuo son los que le adjudican los demás, pero cuando madura a través de la adolescencia, se le presentan mayores oportunidades, no sólo para una elección de papeles, sino también para elegir cómo éstos han de ser interpretados. (Coleman, 1994:23-24)

Por otro lado, para Erickson, la adolescencia es considerada una “crisis normativa”, donde la labor más significativa en esta fase es lograr construir una “identidad coherente” y evitar la confusión de roles (Erickson 1968, citado por Coleman, 1994:76).

---

<sup>26</sup> Aquí el autor define como socialización el proceso por el cual los individuos incorporan los valores, los estándares y las creencias vigentes en dicha sociedad .

Por ello, es interesante observar que tanto un autor como otro se percatan de la importancia de la configuración de los roles o papeles en esta época.

A partir de lo expuesto y considerando las dificultades de dicha etapa, la adolescencia, por los cambios físicos, emocionales, psíquico-sociales que pasan los adolescentes, supuse que sería la mejor franja de edad para delimitar los sujetos de la investigación, ya que me permitiría conocer no sólo sus experiencias en el período de transición, sino conocer lo que comporta esta transición dentro de otro entorno cultural (Brasil-Barcelona).

## **2.2 – CULTURA Y ADOLESCENCIA**

Partiendo del presupuesto de que la adolescencia es el resultado de las vivencias personales de cada adolescente, como bien afirma Siguan (2003), los adolescentes, de un modo general, aunque pasen por los mismos cambios físicos, el estar bajo influencias de contextos socioculturales distintos, les confiere unas experiencias y no otras (Siguan, 2003:32). Pese a que haya muchas semejanzas entre los jóvenes en esta fase, sea por los nuevos descubrimientos o por la adquisición de nuevas responsabilidades, no es lo mismo ser un adolescente americano, que un adolescente marroquí, por ejemplo. Dentro de esta perspectiva, no será igual ser un adolescente americano en Texas o Nueva York, que ser un adolescente marroquí en Fez o Casablanca. Tampoco será equivalente ser un adolescente americano e irse a vivir justamente el período de la adolescencia a Marruecos o al revés. A partir de ahí, se puede verificar que el entorno cultural donde viva el adolescente, sea de origen o de destino, es significativo a la hora estructurar esta etapa de formación tan importante de la vida.

Geertz (1992) incide en que *la cultura está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos de individuos guían su conducta* (Geertz, 1992:25). Teniendo presente esta afirmación de Geertz, cabe plantearse las preguntas siguientes: ¿Cuándo un adolescente se traslada a otro entorno cultural diferente a lo de origen cambia su conducta habitual en relación a este nuevo entorno? ¿Por cuáles

patrones culturales se guían en esta época? Según Paredes (2004), la adolescencia no es un proceso autónomo sino una realidad que surge de los sistemas sociales. Para la autora, diferentes medios sociales crean adolescentes distintos (Paredes, 2004:15).

Funes (1998) en su artículo sobre “Migración y Adolescencia”, señala que los adolescentes inmigrados a España están divididos en tres grupos: los que han nacido en el país de destino y más o menos han estado escolarizados como los demás niños autóctonos; los que han llegado al país en la plena adolescencia, teniendo que afrontar la crisis y las obligaciones de la adaptación del proceso migratorio, por un lado, y la propia crisis de ser adolescente, por otro; y luego los que han llegado solos en la aventura migratoria ya al final de adolescencia, pero antes de cumplir los 18 años y no tienen familia que se haga cargo de ellos (Funes, 1999:118-119).

El autor destaca que:

Globalmente, los chicos y chicas púberes afectados por procesos migratorios se ven sometidos a múltiples tensiones. Por un lado han de encontrar sentido a sí mismos en esa situación de adolescencia sobrevenida, impuesta. Por otro, han de resolver los conflictos de fidelidad entre lo que les rodeaba hasta ahora y lo que han descubierto, entre el mundo de sus mayores y el mundo moderno, entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser, entre lo que habían soñado encontrar y lo que realmente tienen a su alcance. (Funes, 1999:121-122)

Independientemente de la sociedad de destino, los hijos de trabajadores inmigrantes cuando llegan a una nueva sociedad se topan con unas las condiciones de incertidumbre, citadas por Funes (1998), pero, además, se suman factores como el bajo dominio del idioma local, la escolarización (en muchos casos fuera del calendario escolar, lo que se nombra en Cataluña de “incorporación tardía”), las nuevas amistades (o soledad temporal), el cambio de reglas sociales, la experiencia de acogida socioeducativa, el estado emocional, la voluntad personal, el roce entre la *cultura* familiar y la *cultura* de la sociedad receptora, entre otros. En este caso, los chicos que llegan a la sociedad de destino en la infancia tienen muchas más ventajas sobre los que llegan en la adolescencia.

Algunos investigadores como Gibson (1988), Ogbu (1993) y Davidson (1996), entre otros, han prestado atención a la relación que puede existir entre la expresión cultural del alumno y la expresión cultural que éste encuentra en la escuela. Gibson, sobre este aspecto, señala en su estudio sobre las experiencias de adolescentes de origen Punjabi (India) en *high schools* en los EE.UU., que la **compatibilidad** entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela representan una fuerte contribución para que los alumnos puedan tener éxito escolar. Al contrario, cuando hay una discontinuidad en este proceso, cuando hay conflictos entre estas dos instituciones, los resultados de esta **incompatibilidad** pueden ser traducidos en un bajo nivel de aprendizaje en clase como afirma la autora: *while compatibility between home and school cultures has been represented as contributing strongly to success in school, discontinuity and conflict between the two setting have been as impeding classroom learning* (Gibson, 1988: 169).

En este sentido, Gibson (1988) denomina como “acomodación sin asimilación” al equilibrio que puede haber entre las relaciones entre las expresiones culturales del alumnado y de la sociedad receptora. En este caso, cuando los adolescentes extranjeros llegan a una nueva sociedad tienen que volver a empezar su búsqueda en el espacio social, pero esta vez en un espacio social ajeno, por lo menos al principio. Si resulta complicado definir el papel o los papeles que uno puede asumir en su sociedad de origen, en una sociedad de destino y dentro de una cultura desconocida esta dificultad tiende a aumentar.

Con todo, Carrasco (1997) señala que *hacer referencia a la cultura es pensar en términos de adaptación y de aprendizaje y, por lo tanto, es pensar dinámicamente en las posibilidades humanas*. Según la autora, *tendemos a percibir como estático y cerrado algo que por definición tiene la capacidad de ser transformable* (Carrasco, 1997:14). Se trata, ahora, de lograr encontrar equilibrio entre los dos referentes, el familiar y el actual. De esta manera surgen varias cuestiones: ¿cómo las dinámicas culturales locales influyen en el proceso de integración socioeducativo de los alumnos extranjeros? ¿Cómo conjugan las distintas expresiones culturales existentes en la sociedad receptora?

Dentro del polémico uso del vocablo “cultura”, me gustaría hacer uso de dicho término a partir de la teoría de Bourdieu (1980) que asocia la tradicional idea de *cultura* a

*habitus*, entendido como un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. A pesar de reconocer y estar de acuerdo con la definición de *cultura* por Tylor (1995), una de las más aceptadas dentro de la academia, me he decantado por el concepto de *habitus* por ser una forma más flexible y permeable de entender las diferentes expresiones humanas, ya que pueden ser más vistas como procesos, y no como productos finales. Según Bourdieu:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta. (Bourdieu, 1980: 8-9)

Teniendo en cuenta esta idea de “sistemas transponibles” señalada por Bourdieu, el concepto de *habitus*, en contraste con el concepto establecido de cultura, parece que permite un mayor avance y transformación en las distintas fases de la vida, donde el *habitus* acompaña a los posibles procesos de cambio, dado su sentido de flexibilidad. En el caso de los adolescentes extranjeros que llegan a las diferentes sociedades receptoras, esta flexibilidad es muy significativa para que ellos sigan sus procesos de formación personal y puedan descubrirse también dentro de la nueva sociedad donde van a formar parte. Aunque el sentido ideológico de “cultura” utilizado a lo largo del texto sea el del *habitus*, seguiré utilizando la misma palabra, “cultura”, para contextualizar mejor y no causar posibles ambigüedades entre una palabra y otra.

### 2.3 – IDENTIDAD PEREGRINA

A diferencia del proceso de **identidad** en los adolescentes dentro de sus contextos de origen, en que la problemática básicamente es la misma, descubrir “quién soy yo”, el proceso de configuración de la identidad en la fase de la adolescencia en migración está

marcado por una doble tensión que según Funes (1999) se divide en: *por un lado, encontrar un sentido en sí mismo y por otro resolver los conflictos de fidelidad entre lo que les rodeaba hasta ahora y, en segundo lugar, lo que han descubierto, entre el mundo de sus mayores y el mundo moderno, entre lo que les gustaría ser, y lo que les parece que están obligados a ser* (Funes, 1999:132). Las reglas del juego que antes les valían, ahora les sirven de poco, hay que aprender nuevas reglas para jugar al juego de la nueva vida. Uno de los comentarios que he oído por parte de mis informantes no era la típica pregunta mencionada anteriormente (¿quién soy yo?), sino “¿qué hago yo aquí?”<sup>27</sup>. A partir de ahí, surgen incógnitas del tipo ¿Cuál es mi espacio? ¿Cómo me reconozco? ¿Dónde encajo? ¿Qué reglas tengo que seguir? ¿A qué contexto pertenezco?

Como ha afirmado Castells (1998):

[...] la identidad es la fuente de sentido y experiencia para la persona. Su construcción está vinculada a un conjunto de referentes culturales que en la medida que permiten el conocimiento de uno mismo, a partir de que aprendemos a diferenciar entre el yo y el otro, constituyen la base de nuestra estabilidad emocional y permiten nuestro crecimiento como persona. (Castells, 1998:151)

A esta confusión de distintos roles, que puede ocurrir en cualquier etapa de la vida, soliendo ser más característica en la adolescencia, Erickson (1968) la ha denominado “**crisis de identidad**”. Para el teórico, este tipo de crisis está caracterizada por cuatro componentes principales:

- **Intimidad:** miedo a estrechas relaciones interpersonales;
- **Difusión de la perspectiva temporal:** dificultad en planear el futuro o tener un sentido del tiempo;
- **Difusión de la laboriosidad:** dificultad para aplicar los recursos personales en el trabajo o en los estudios;

---

<sup>27</sup> Durante la observación en las escuelas hablando con un adolescente de 13 años, que llevaba menos de un año en Barcelona, el chico me comentaba con un cierto tono de inconformidad que casi a cada día se preguntaba qué hacía en Barcelona. Hasta aquel día no había encontrado una respuesta que lo satisficiera, sabía que era por cuestiones económicas de la familia, pero para él todavía no era un argumento suficiente.



- **Identidad negativa:** selección por parte del joven de una identidad exactamente opuesta a la preferencia de sus padres o de adultos influyentes (Erickson 1968, citado por Coleman, 1994:77).

De esta forma, el hecho de estar viviendo en una sociedad con valores y maneras de expresa ser diferentes a los de costumbre, lo que hace es incrementar la crisis normativa que el adolescente ya pasaría fuese cual fuese su localización. En este caso, adoptar el comportamiento de la sociedad receptor podría ser considerado dentro de la crisis de identidad como el asumir una identidad negativa. Por otro lado, la incerteza por parte de lo padres en relación al retorno a la ciudad de origen, podría colaborar en la difusión de la perspectiva temporal alargando el tiempo de crisis del adolescente, sin que éste puede planificar su futuro. Además de los componentes citados por Erickson, son diversos los factores que pueden favorecer a este tipo de crisis.

En esta etapa de posibles crisis, de acuerdo con Besalú y Climent (2004), uno de los objetivos de la educación es, precisamente, favorecer el desarrollo de la personalidad de los individuos y contribuir, así, en la construcción de una identidad positiva capaz de hacer frente a los retos, dilemas y dificultades que comporta la vida. Según los autores, la identidad no es algo que se forja inmediatamente, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de la existencia, y a través de la influencia de los otros, tanto de amigos como de extraños (Besalú y Climent, 2004:25).

A través de los contactos establecidos con los nuevos compañeros, a partir de las experiencias en la sociedad receptora, tanto a nivel personal, como a nivel familiar y educativo, poco a poco, los adolescentes van formando y conformando sus identidades. Sin embargo, merece la pena tener en cuenta que este proceso suele ser áspero y conflictivo porque tanto la sociedad local les puede exigir un tipo de comportamiento, como su familia, a lo mejor, otro tipo de posicionamiento.

En este sentido, el informe CIIMU 2004 sobre infancia e inmigración ilustra de manera muy acertada este proceso conflictivo referente a la formación de identidad de los niños, adolescentes y jóvenes de origen extranjero. Las investigadoras señalan que, mientras los adolescentes extranjeros comparten su tiempo con los compañeros en los espacios educativos formales, configurando, de esta manera, la identidad generacional, en este

período de profundas transformaciones sociales, con los padres, comparten vínculo y bagaje cultural que también se van modificando, tanto por la lógica del paso del tiempo como por los efectos directos de la migración (Carrasco, Ballestín y Borison, 2004:53).

En la investigación sobre los procesos de adaptación de alumnos extranjeros en escuelas americanas, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) llaman a la atención para que en vez de defender la idea de que los niños inmigrantes abandonen todos los elementos de su cultura cuando emprenden un camino incierto, lo más viable sería cultivar y fomentar la aparición de unas identidades híbridas nuevas y unas competencias biculturales. Citando a Gibson (1988), los autores señalan que los estilos culturales híbridos abarcan tanto elementos de la antigua cultura, como elementos de la nueva cultura, posibilitando a los adolescentes más oportunidades para encontrarse (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 2003, 263).

No obstante, Bartolomé (2002) señala que el término identidad tiene doble aceptación. En un primer nivel de significado se relaciona con identificar, es decir, con distinguir una unidad en el tiempo y en el espacio, discernible de las demás; y, en un segundo nivel, puede ser entendido como la *construcción de una representación de sí*, a partir de las diferentes imágenes de uno mismo, siguiendo como referencia a la teoría de Erick (1968) entre otros autores (Bartolomé, 2002:34). La autora hace aún una diferenciación entre **identidad personal**, *la que es básicamente producto de las culturas que nos socializan*, e **identidad cultural**, *la que se fundamenta en el sentido de pertenencia a una comunidad* (Bartolomé, 2002:31). Considerando estas distinciones que hace Bartolomé para el estudio, me parece más interesante observar las experiencias de los adolescentes brasileños a partir de la construcción que ellos hacen de sí mismos. En este sentido, los adolescentes suelen ir compaginando estos dos tipos de identidades.

La identificación es algo que siempre estará presente a la hora de comparar las distintas ofertas culturales como puede ser al identificarse con el equipo del *Barça* y no con el de *Madrid* (incluso al revés), al optar por un estilo musical (independientemente del origen) y no por otro, o, incluso, al elegir aspectos que estén más relacionados con la cultura local que no con la cultura de origen. Sin embargo, estas identificaciones, son los **ladrillos** que van a colaborar en la construcción de la identidad, de las identidades o de la **identidad híbrida** como señalaban Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003).

## 2.4 – ¿POR QUÉ LO HACEN?

Basada en el presupuesto que la *identidad* es una confrontación entre el **yo** y el **otro**, muchas veces resulta difícil reconocer al otro que no se parece a mí, sea por cuestiones físicas, sociales o culturales. Como consecuencia de esta confrontación, a la hora de relacionarse con los demás, surge entonces cierto rechazo, consciente (a través de palabras, miradas o actitudes) o inconsciente (a través del no acercamiento) que parece ser la manera más fácil de intentar protegerse o autoafirmarse socioculturalmente.

La discriminación y el racismo son una realidad vigente en las diversas sociedades. Pese a ello, todavía es difícil entender por qué este tipo de situación sigue ocurriendo en pleno siglo XXI. En el proceso de transición y descubrimiento característico de la adolescencia, *la compleja experiencia de construcción de identidad, entendida tanto en términos personales, como sociales, se articula en relación a un discurso que tiene como protagonista, algunas veces, experiencias de discriminación y racismo* (Siguan, 2003:147).

Mientras Seymour-Smith (1992) define discriminación como *tratamiento diferencial de las personas de acuerdo con su clasificación miembros de categorías particulares, tales como raza, sexo, edad, clase social, etc.*, Malgesini y Jiménez (2000) definen la esencia de este concepto sencillamente como *trato desfavorable* (Seymour-Smith (1992) citado por Malgesini y Jiménez, 2000:119). Por otro lado, sin entrar en mayores detalles sobre la definición de racismo, dada la complejidad de su significado por toda la filosofía que lo envuelve (histórica, religiosa, cultural, biológica), merece tenerse en cuenta la conceptualización de Miles (1989). Según el autor:

[...] el concepto de racismo debería ser utilizado para referirse a lo que en un sentido amplio podría ser llamado una ideología. El racismo funciona atribuyendo significados a ciertas características fenotípicas y/ o genéticas de tal modo que se crea un sistema de categorización, y atribuyendo características adicionales (generalmente de carácter negativo) a las personas encuadradas en esa categoría. A partir de este proceso de adscribir significados se crean las jerarquías entre los grupos. (Malgesini y Jiménez, 2000:338)

Además de la definición dada por Miles, entiendo el racismo como un tipo de discriminación, un **trato diferenciado** que se da a algunas personas a través de actitudes y comportamiento negativos por su diferencia biológica, social o cultural.

Tomas Calvo Bueno (2003, 2000, 1990, 1989), es uno de los pioneros en tratar el tema del racismo en España, y, además, es uno de los grandes referentes nacionales en este campo. En los años noventa el investigador ya había concluido en uno de sus trabajos que las actitudes racistas y xenófobas estaban creciendo, considerablemente, entre los estudiantes de secundaria (1990). Más de 15 años después y con el aumento de la diversidad en las escuelas, seguramente este tipo de actitud ya habrá tomado una proporción mayor de lo que se pueda imaginar. Pese a este supuesto e ignorado aumento, la sociedad insiste en afirmar que no hay racismo en España.

Según el informe realizado en Madrid sobre racismo, adolescencia e inmigración (2006), los motivos que llevan a los adolescentes a discriminarse unos a los otros suelen ser superficiales: se centran, principalmente, en aspectos físicos como el color, la apariencia o forma de vestir, y se asocia a la procedencia identificable por esos rasgos (FETE-UGT, 2006:70). No obstante, el informe revela aún que con el transcurso del tiempo, en la medida en que los nuevos alumnos van conociendo el entorno en que se mueven y sobre las personas con quienes se relacionan, poco a poco va produciéndose una gradual integración y la disminución de comportamientos y actitudes discriminatorias hacia ellos (FETE-UGT, 2006:72). Particularmente, no estoy tan segura de que pueda haber una disminución de las actitudes discriminatorias hacia los adolescentes extranjeros, sino, más bien, los chicos y chicas aprenden a convivir con esta situación, aunque también es verdad que en muchos casos terminan por conquistar el respeto por parte de sus amigos.

De los diferentes entornos donde se pueden producir situaciones de racismo y discriminación, Anisef y Kilbride (2003), apuntan la escuela como uno de los primeros lugares donde los nuevos alumnos pueden vivir una experiencia de este tipo. Para estos investigadores, el color de la piel, la limitación lingüística, el fondo étnico y las prácticas culturales son algunos de los factores que dan margen a este tipo de situación (Anisef y Kilbride, 2003:253). Por otro lado, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) destacan en su estudio que los niños inmigrantes experimentan la discriminación de

diversas formas y en distintos ambientes (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 2003:168). En estos casos, las reacciones en los chicos tratados pueden ser diversas, unos suelen rebelarse contra la persona que lo discrimina, mientras que muchos prefieren quedarse callados e ignorar la situación, por lo menos exteriormente.

De esta forma, las experiencias relacionadas con la discriminación y racismo pueden condicionar el desarrollo de los procesos positivos de integración social –como señalan Carrasco, Ballestín y Borison (2004) y se ha podido verificar en los informantes de su estudio (Carrasco, Ballestín y Borison, 2004:59) - y pueden marcar la experiencia del adolescente en cuanto a aumentar su *crisis de identidad*, ya que como no es aceptado por los demás, termina muchas veces también por rechazarse a sí mismo y a su aspecto (y /u origen).

## **2.5 – ADOLESCENTES BRASILEÑOS**

En la segunda parte del estudio, abarco el estilo de vida de los adolescentes brasileños participantes en la muestra. No obstante, pienso que sería interesante dar a conocer parte del perfil del adolescente brasileño de una manera más general. Para ello, tendré como referencia un estudio publicado por la UNICEF<sup>28</sup> en el año de 2002 llamado *A Voz dos Adolescentes*, donde revela el comportamiento de los jóvenes brasileños. Merece la pena recordar lo que ya habíamos visto antes, que cada adolescente es resultado de su entorno y de sus experiencias. De esta manera, esta pequeña exposición es solamente orientadora, de ninguna forma tiene como objetivo generalizar o cerrar el perfil de los adolescentes brasileños. Presentaré las informaciones más en el ámbito educativo.

*A Voz dos Adolescentes* ha sido el primer estudio realizado a nivel nacional sobre el comportamiento del adolescente brasileño. El estudio ha sido realizado con 5.280 adolescentes de los aproximadamente 21 millones de adolescentes residentes en el país (12% de la población nacional). En la primera fase del estudio, se hizo un análisis

---

<sup>28</sup> Pesquisa "A Voz do Adolescente", UNICEF/2002 – URL:[www.unicef.org/brazil/](http://www.unicef.org/brazil/) - (Consultado en marzo de 2006)

cuantitativo a partir de la aplicación de un cuestionario con 148 preguntas divididas por temas y, en la segunda fase, se utilizaron técnicas más cualitativas para la obtención de resultados que expresasen la complejidad de la realidad social de los adolescentes. Los entrevistados tenían entre 12 y 17 años y cerca de 94% estaban matriculados en la escuela. En cuanto al sexo de los participantes, 51% eran chicos y 49% chicas. Los asuntos discutidos fueron: la familia, la escuela, el trabajo, los amigos, los deportes, la cultura, el ocio, la sexualidad, la política, la pobreza, la violencia, los sueños, las expectativas y el futuro de Brasil.

Los participantes de la muestra provenían de diferentes niveles socioculturales, escolaridad, regiones y etnias (blancos, negros, mulatos, indígenas). Dada a la mezcla de etnias de la población brasileña, los informante fueran invitados a identificarse con un grupo étnico: el 39% se clasificó como blanco, otro 39% como pardo (pudiendo ser considerado moreno o mulato)<sup>29</sup>, el 13% como negros, el 3% como *amarillos* y el 1 % como indígena.

### **2.5.1. Perfil general**

Según la investigación, la mayoría de los adolescentes de todo el país suelen dar una elevada importancia a la familia, en primer lugar, después a la escuela, y todos sueñan con un futuro mejor, pese a que tengan bastante miedo de la violencia urbana. Al ser preguntados sobre qué faltaría en sus vidas para que fueran mejor, teniendo como opciones para escoger la casa propia, el empleo, los bienes materiales, los valores afectivos, entre otros, la mayoría (el 21%) ha contestado que no les faltaba nada. Sin embargo, los aspectos más destacados, posteriormente, han sido: los bienes materiales (15%), el empleo (10%) y los estudios (8%).

Gran parte de los adolescentes viven con la familia, en las que el 49% de los padres son los cabezas del hogar, es decir, están presentes y son responsables de la familia, mientras que, por otro lado, el 24% de las madres son la cabeza del hogar. Sobre el tiempo de ocio, los adolescentes informaron que concentran sus actividades más en la

---

<sup>29</sup> En Brasil son consideradas “pardas” (morenos, mulatos, mamelucos, cafuzos, caboclos) a las personas que son mezcladas étnicamente como blanco y negro o, indio y negro; luego son consideradas “amarelos” (amarillos) todos los descendientes de asiáticos.

escuela y en la calle (deportes, juegos, charla con los amigos) por un lado, y luego, en eventos públicos o privados como centros comerciales, discotecas, o, consumo de Internet y música en casa. Ahora bien, las actividades más destacadas han sido ir a casa de los amigos y ver la televisión. La investigación también revela que cerca del 14% de los adolescentes ya habían probado algún tipo de droga, mientras que el 84% nunca lo había experimentado.

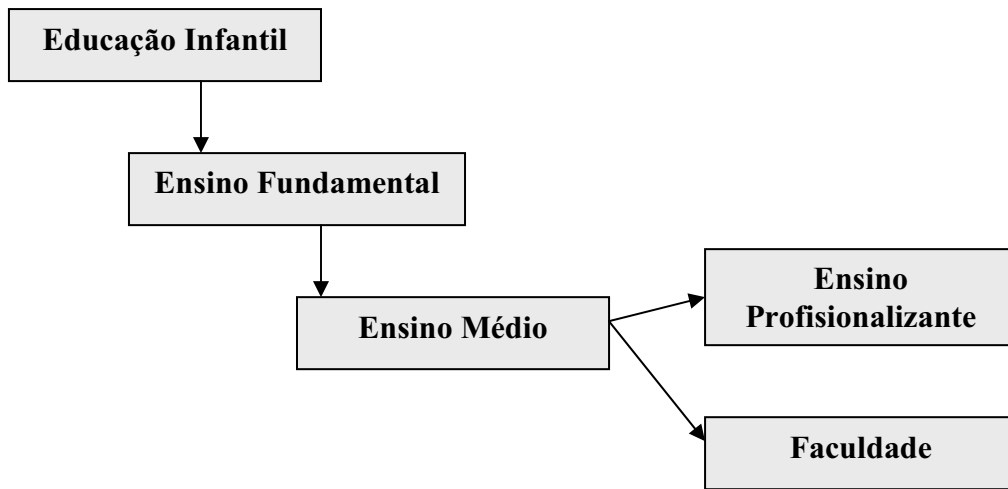
En Brasil el voto es obligatorio para los que tengan entre 18 y 70 años, siendo facultativo entre 16 y 17 años y después de los 70. En este aspecto, el estudio revela que en 2000, el 47% de la población adolescente entre 16 y 17 años en el país ya poseían el título de elector. Esto muestra que los más jóvenes no sólo se interesan por actividades de ocio, sino que también hay interés por parte de algunos jóvenes en la política del país.

### **2.5.2. Sistema Educativo Brasileño**

Antes de pasar directamente a las experiencias escolares de los adolescentes brasileños me gustaría explicar un poco sobre la estructura del sistema educativo brasileño. La educación escolar pública es un derecho de todo ciudadano brasileño previsto por ley. La educación nacional tiene por finalidad el pleno desarrollo del estudiante, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo (Art. 2º de la Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei Nº 9.394 de 20/12/1996).

A partir de esta idea, el sistema educativo brasileño está dividido en el *Ensino básico* y *Ensino Superior*. El *Ensino Básico* (enseñanza básica) está dividido en: Educación infantil (0-6 años), *Ensino Fundamental* (7-14 años), *Ensino Médio* (15-18 años) y *Ensino Profissionalizante*. El *Ensino Superior* (enseñanza superior) consiste en la graduación y post-graduación. Las instituciones, tanto públicas como privadas, en su gran mayoría, realizan jornadas educativas parciales y funcionan o por las mañanas o por las tardes. En el caso de las personas que no hayan podido realizar los estudios durante la juventud, o lo hayan dejado por alguna circunstancia, el gobierno, asimismo, ofrece la enseñanza básica en escuelas públicas en horario nocturno. Merece la pena resaltar que en la enseñanza básica es totalmente gratuita y los alumnos encima reciben una de las comidas de acuerdo a la jornada que estudien (mañana o tarde).

*Estructura del Sistema Educativo Brasileño:*



Tras terminar la enseñanza fundamental, los alumnos pueden cursar la enseñanza media general, donde reciben una mayor profundización de las asignaturas básicas o pueden optar por una rama más técnica, donde además de algunas asignaturas básicas como lenguas y matemáticas, los alumnos reciben una primera orientación sobre un área técnica en la que se quieren especializar más tarde en la enseñanza profesional o en la universidad. Como en España, el acceso a la universidad también se da por medio de una prueba de selectividad (*vestibular*). En este caso, cada alumno puede concurrir al curso y a la universidad que desee (pública o privada), con independencia de las notas que hayan obtenido en la enseñanza media. La problemática aquí reside en que los estudiantes realizan una prueba de acceso para cada universidad que quieran concurrir a una plaza y optan luego por la que logren aprobar.

### **2.5.3. Experiencia escolar**

Teniendo presente que los adolescentes brasileños forman parte de realidades socioeconómicas totalmente distintas, que a estas diferencias también se suman la localización geográfica en el país y el fenotipo de cada uno, las experiencias suelen ser de las más diversas y varían considerablemente de un grupo a otro dentro de las condiciones mencionadas.



Retomando el estudio *A Voz dos Adolescentes*, de los participantes en la investigación, el 93,4% de los adolescentes asistían a la escuela, mientras que el 6,3% afirmaban no asistir a la escuela regularmente. Mientras que en las regiones del sudeste y nordeste del país se concentra el mayor número de alumnos que no asisten a la escuela con regularidad (6,9%), en las regiones del centro-oeste, sur y norte, este número es un poco inferior oscilando entre un 4 y 5%.

Respecto al sexo, el 51% de los chicos y el 49% de las chicas frecuentan la escuela, frente al 53,4% de los chicos y el 46,6% de las chicas que no asisten a las clases. Ya en relación a las etnias, el estudio destaca entre los entrevistados que estudian que el 39% son blancos, el 38,4% pardos, el 13,2% negros, el 3,4% amarillo y el 1, 2% indígenas. De los adolescentes entrevistados que no asisten a la escuela el 40,3% son pardos, el 33,4% blancos, el 16,7% negros, el 2,7% amarillos y el 1,8% indígenas.

Merece la pena destacar, también, que entre los adolescentes que asisten a la escuela, el 10,9% realizan alguna actividad laboral, mientras que el 84,9% solamente estudian. De los adolescentes que no frecuentan la escuela, el 27,8% trabajan y el 65,4%, no. Según el estudio, el motivo más mencionado para el abandono escolar es la falta de interés. Junto a ello, está el uso de droga, las malas compañías, los problemas familiares y financieros y el embarazo en el caso de las chicas.

Suele haber también diferencia entre los adolescentes que están escolarizados en escuelas públicas y los que están en escuelas privadas. Los alumnos de la red pública están mucho menos contentos que sus compañeros de la red privada respecto a espacio, condiciones de las aulas y patio, además de la seguridad. De los entrevistados, el 61% han declarado que sus escuelas no son agradables, no son seguras y no tienen espacio, mientras que el 39% declaraban el contrario.

Por último, es necesario destacar la percepción de los alumnos sobre sus profesores: el 49% afirman que tienen una buena relación con sus maestros, donde hay comprensión, amistad y respeto; el 33% exponen que la relación es normal y los problemas son específicos con cada profesor y el 8% expresan que la relación es bastante difícil y que no hay diálogo en clase.

A partir de esta breve exposición, es posible tener una idea del comportamiento de parte de los adolescentes brasileños y observar las diferencias que puede haber en el proceso de escolarización de cada alumno dependiendo de la posición social que ocupen. Es fácilmente verificable que, dadas las desigualdades sociales del país, unas clases siguen siendo más favorecidas que otras, y se provoca, así, que algunos adolescentes tengan más oportunidades que otros.

## **2.6 – BRASILEIRINHOS: GENERACIÓN UNO Y MEDIO**

Tras haber repasado a grandes rasgos la adolescencia y dar a conocer algunos aspectos de los adolescentes brasileños, me gustaría a continuación revisar algunas investigaciones que han tenido como objeto de estudio a adolescentes brasileños en el exterior y en las que se plantean diversos interrogantes: ¿Están los adolescentes brasileños incluidos en la llamada “segunda generación”? ¿Cuáles son sus experiencias al cruzar el Atlántico? ¿Cuáles son sus vivencias en lo que se refiere a la escuela y al nuevo entorno cultural?

Con el escaso tiempo de historia de la migración brasileña hacia el exterior, aún no se puede hablar de una segunda generación de brasileños como se puede ver en Francia, Estados Unidos u Holanda. Por otro lado, tampoco podemos incluir estos pequeños brasileños que acompañan a sus padres en la nomenclatura de “inmigrantes”. Según Mota (1999) estos hijos son inmigrantes involuntarios (Mota, 1999:76). Portes (1996) hace una diferenciación entre “niños inmigrantes”, los que siguen a sus padres o los que se unen a ellos en el proceso de reagrupamiento familiar, y “niños de inmigrantes”, los que nacen en el país en destino o son llevados muy pequeños, sin que hayan tenido una socialización en el país de origen de los padres (Portes, 1996:ix). A los que no nacen en el país de migración pero empiezan su vida allí, lo que se podría considerar una especie de “segunda generación”, Portes la llama “generación uno y medio” en la cual podríamos incluir la mayoría del grupo de los hijos de los brasileños (Portes y Rumbaut, 2001:24).

Por el hecho de que la inmigración brasileña sea reciente, son pocos, asimismo, los estudios que se pueden encontrar sobre esta generación “uno y medio”. La mayoría de los trabajos realizados sobre niños, adolescentes y/o jóvenes brasileños se encuentran en los Estados Unidos, país donde se concentra el mayor número de brasileños fuera del Brasil.

A lo largo del estudio, me dirigiré a los adolescentes brasileños como adolescentes o como jóvenes. Por un lado, de manera más afectiva y en el sentido de no conferir al niño, adolescente o joven brasileño ningún tipo de responsabilidad cultural a la hora de definirse como brasileño o no, voy a referirme a ellos como *brasileirinhos*, lo equivalente a “brasileñito” en español. De igual manera, utilizaré términos como “alumnos” o “chicos” para dirigirme a los adolescentes, alternaré entre las dos formas. Por otro lado, por la mala connotación que ha adquirido la palabra “inmigrante” con el transcurso del tiempo, y teniendo presente que estos adolescentes son inmigrantes involuntarios, me referiré a ellos o a su grupo de iguales como “adolescentes extranjeros”. Al utilizar “niño”, “adolescente”, “joven” o “alumno inmigrante”, estaré empleando dichos términos a partir de la citación de algún autor.

### **2.6.1. Una lengua, dos culturas**

Entre las investigaciones realizadas sobre *brasileirinhos* en -el exterior, figura la de Mota que estudia la presencia del bilingüismo en el proceso de aculturación de brasileños en Boston. El estudio relata el comportamiento lingüístico de 12 familias brasileñas, entre 3 y 10 años de residencia en los Estados Unidos, que luchan por mantener la lengua materna en sus casas, a la vez que se esfuerzan para aprender inglés y comunicarse en el entorno social sin la ayuda de los hijos, lo que ocurre con frecuencia. En su trabajo, Mota destaca el papel importante del comportamiento lingüístico de los padres a la hora de influir en el proceso de asimilación de los hijos en la cultura norteamericana.

Pese a algunas dificultades iniciales, el asentamiento de los hijos de los brasileños en la sociedad americana suele ocurrir en reducido período de tiempo. Según el estudio, una de las cuestiones principales no es tanto el aprendizaje del inglés, sino el mantenimiento del portugués en la comunicación familiar. La posibilidad de

conjugación de las dos culturas es lo que Mota analiza en su investigación. Lo cierto es que en la medida en que los padres van aprendiendo inglés, los hijos van dejando de hablar portugués en casa. Algunos padres del estudio, incluso, optan por no aprender inglés para que sus hijos mantengan la lengua portuguesa por lo menos en casa. En otros casos, los padres aprenden a convivir con las dos lenguas.

[...] a distancia social e psicologica percebida pelos pais em relacao a sua propria identidade e a do grupo do pais de origem ou do pais hospedeiro seria responsavel, em grande parte pela adocao da segunda lingua e/ou manutencao da lingua maternal no ambiente familiar. Reconhecem, entretanto, que ao preservar uma certa neutralidade de julgamento sobre uma cultura ou outra, conseguindo experimentar positivamente as vantagens de ter acesso as duas identidades, estariam beneficiando os filhos no sentido de propor uma convivencia saudavel com o Brasil e Estados Unidos. Dessa forma, assumem o desejo de que seus filhos crescam bilingües. (Mota, 1999:228)

Aunque el estudio en cuestión sea un estudio volcado en el bilingüismo, las similitudes encontradas en la investigación que se muestra están muy presentes la integración social de los adolescentes brasileños en la migración, por ejemplo, que en este caso Mota está denominado como “aculturación”.

En una visión más personal entiendo que en la investigación de Mota, la aculturación y el bilingüismo son más visibles en la vida cotidiana de los hijos que de los padres. Al mismo tiempo que la integración de los padres ocurre con más éxito en la comunidad brasileña, la integración social de los hijos se da en la comunidad brasileña, inclusive utilizando el inglés como canal de comunicación, y en la propia comunidad americana a partir de la escuela. Los padres se esfuerzan por mantener la lengua materna en casa pero con el tiempo sus hijos van perdiendo la capacidad de expresarse en portugués, poseyendo tan sólo una competencia pasiva. Los adolescentes tienen la escuela como puente para la sociedad, mientras que los padres, en sus trabajos, no siempre tienen la posibilidad de relacionarse con la sociedad directamente por los tipos de funciones que suelen ejercer. Aquí tenemos la limitación social de los padres que muchas veces van accediendo a las costumbres de la comunidad por medio de los hijos.

Otro trabajo sobre hijos de brasileños en el exterior, también enfocando el bilingüismo, es el de Heloísa Souza que describe diferentes experiencias de alumnos brasileños en

programas escolares (bilingües y ordinarios) ofrecidos por escuelas en Boston. Muchas de las experiencias relatadas están centradas en la pérdida de la lengua materna, sea por la transición del alumno del programa bilingüe al programa escolar ordinario, sea por la falta de conciencia de los padres que con la intención de ayudar a sus hijos les hablan en inglés o, simplemente, porque los alumnos ingresan directamente en las aulas regulares cuando llegan a las escuelas americanas.

El trabajo de Heloísa en la Secretaria de Educación en Boston, durante muchos años ha sido ayudar a los padres brasileños a conocer el sistema educativo americano, los derechos y obligaciones de las familias y también dar soporte a lo que fuera necesario referente a la escuela. Hoy día, extinguida la educación bilingüe en los Estados Unidos, ella sigue orientando a las familias recién llegadas y haciendo exámenes de inglés a los alumnos brasileños para encuadrarlos en los cursos académicos equivalentes al nivel que poseen.

Heloísa destaca la necesidad de conservar la lengua materna en casa para que los hijos puedan mantener vínculos con sus familiares y, además, para que puedan conocer su cultura de origen.

Young immigrants who have no chance to visit Brazil become frustrated because they are neither Americans nor entirely Brazilians, they cannot fully identify with either culture, and they do not belong to either culture. (Souza, 2000:13)

Creo que la cuestión tanto aquí, como en el trabajo de Katia Mota es la identidad lingüística. Los niños van perdiendo una lengua en función de la otra y van, asimismo, adoptando ciertos comportamientos y vínculos con la sociedad receptora diferentes a los patrones familiares abriendo muchas veces un abismo en la comunicación de las dos generaciones. Es decir, comunicación significativa, no comunicación superficial. Por otro lado, me pregunto si esta opción por el inglés sería una preferencia cultural o simplemente una elección por el simple hecho de que haya una mayor competencia lingüística por parte de los chicos.

### 2.6.2. ¿Somos o no somos brasileños?

Siguiendo una cronología dentro de las investigaciones encontradas sobre los *brasileiros* en el exterior, me complacería resaltar un estudio muy interesante realizado por Daniel Touro Linger que trabaja la *identidad* étnica en los brasileños descendientes de japoneses que migraron a Japón. Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)<sup>30</sup> existen en la actualidad en Japón cerca de 250.000 brasileños descendientes de japoneses que, de la misma manera que sus antepasados se fueron a vivir a Brasil en busca de una vida mejor, ahora sus hijos, nietos o bisnietos han vuelto al país de origen también en busca de la soñada vida mejor.

Linger presenta la historia de nueve personas en tres contextos sociales diferentes de la ciudad de Toyota: tres trabajadores de fábrica, tres estudiantes de la enseñanza obligatoria y tres intérpretes. En el análisis de las entrevistas, Linger demuestra de qué forma las identidades van cambiando a partir de las experiencias diarias y de las actitudes personales. Destacaríamos la experiencia de los estudiantes que, como los adultos, tienen dificultades tanto con el dominio de la lengua y en el hecho de que tengan rasgos japoneses y no sean japoneses. Son muchas veces juzgados por sus actos pues la sociedad japonesa espera ciertos comportamientos y actitudes que ellos como brasileños, aunque con apariencia de japoneses, todavía no llegan a poseer.

De los 250.000 brasileños que viven en el Japón, 40.000 son jóvenes en edad escolar. La inadaptación al sistema educativo de los hijos que iban acompañando a sus padres en el proceso migratorio ha sido motivo de gran preocupación durante mucho tiempo pues los jóvenes no estaban recibiendo ni educación brasileña, por estar fuera del país, ni educación japonesa, por falta de conocimiento de la lengua. Los *brasileirinhos* que cuentan con una edad comprendida entre los 6 y los 10 años al llegar, tienen más facilidades para adaptarse a la enseñanza japonesa, mientras que los que llegan mayores tienen más dificultad. Con la intención de suplir esta necesidad, hubo un acuerdo entre el Ministerio de Educación del Brasil y del Japón de manera que ahora hay entre 60 y 70 escuelas brasileñas en Japón, reconocidas por el gobierno brasileño y, también, con la enseñanza de la lengua japonesa. El mayor problema para los brasileños en este caso

---

<sup>30</sup> IBGE – URL: <http://www.ibge.gov.br/> (Consultado en noviembre de 2005)

es el que las escuelas son independientes y no reciben ayuda de ninguno de los gobiernos por lo que son, así, hasta casi cinco veces más caras que las escuelas japonesas.<sup>31</sup>

A partir del momento en que los *brasileirinhos* van accediendo a la escuela, sea japonesa o brasileña y a la cultura japonesa, en general, es cuando surgen las inquietudes con respecto a sus identidades.

Aunque uno tenga una apariencia Bra-Japonesa, los ojos muy pequeños/apretados, este tipo de pelo (toca su pelo), puedes tenerlo todo por fuera. Pero por dentro, como dijo la Sra. Mizutake (una de las profesoras bilingües), vosotros sois brasileños, y no les ven como japoneses de ninguna manera. Les ven como extranjeros. Por eso sois llamados *gaijin* en Japón. Nosotros no tenemos nuestra propia nación, porque en Brasil nos llaman japonesinha y aquí nos llaman *gaijin*, así que es... (risas). (Linger, 2001:163)

Según Linger (2001), la mayoría de los adolescentes brasileños expresan una intensa frustración con los padres, tutores, amigos, con el grado de exigencia de la escuela, con la comida y la vida japonesa (Linger, 2001:206). Parece ser que el pasar por la adolescencia, un proceso turbulento en sí mismo, por el descubrimiento de una nueva cultura y, además, vivir una crisis de identidad étnica donde muchos de ellos se preguntan si son brasileños o japoneses, dificulta, a grandes rasgos, la adaptación y la integración de estos jóvenes en la sociedad japonesa.

Responder a la difícil pregunta de “ser o no ser brasileño”, creo que ni estos adolescentes en el Japón ni los otros adolescentes brasileños que están dispersos por diferentes sociedades en el mundo lo podrían hacer. Muchas veces el pertenecer a un determinado grupo es una cuestión de ir conociendo poco a poco al colectivo, compartir ideas afines, sentirse bien, asumir formas y estilos de comportamiento del mismo. Esto lleva tiempo. Generalmente, descubrimos que somos brasileños, que éramos brasileños o que teníamos una etiqueta cultural cuando salimos del marco geográfico que nos limitaba y nos miramos desde el otro lado. Un espacio en el que las personas te exigen un posicionamiento entre ser quien eres y quien ellos piensan que eres, entre ser azul o rojo, por expresarlo de alguna manera.

---

<sup>31</sup> *Portal da cultura japonesa* – URL: <http://www.yamanaka.com.br/daimon/afinal.htm> (consultado en diciembre de 2005)

Este tipo de crisis de identificación puede ser que parezca más visible en el caso de los brasileños que se van a Japón, pero creo que es un proceso experimentado por cualquier persona fuera de su contexto cultural. El problema que se puede percibir reside en que en los adolescentes este proceso puede ser más complicado dado al momento de transición natural por el que están pasando.

Por otro lado, encontramos en la investigación de Gustavo Menezes un aspecto curioso en lo que se refiere a la construcción de la identidad de la segunda generación de brasileños en Connecticut, EE.UU. En su estudio Menezes trabaja tanto los procesos de socialización de estos niños y adolescentes, como las dinámicas de identidad vividas por ellos. Están incluidos en esta segunda generación los niños que han tenido su socialización en Brasil y, por eso, tienen sus propios recuerdos, los que han inmigrado con sus padres de pequeños y los que han nacido en los Estados Unidos, que conocen un Brasil a través de los ojos de sus padres.

Menezes (2003) señala las diferentes influencias que estos jóvenes reciben dentro y fuera del grupo doméstico. El investigador afirma que suelen ser jóvenes que maduran muy temprano dada la acumulación de tareas y responsabilidades que asumen como, por ejemplo, interpretes en el ámbito público o el recibimiento de las llamadas telefónicas en casa por el dominio de la lengua, la realización de pequeños trabajos para ayudar en el presupuesto familiar o por el hecho de ser testigos y participar de charlas de adultos sobre cuestiones de ilegalidad en el país, falsificación de pasaportes o compra de visados.

Lo que me ha llamado la atención en este trabajo es la manera por la cual los padres aprovechan la reconstrucción del ambiente brasileño presente en guarderías improvisadas por ellos, en el consumo de televisión brasileña vía digital, en la iglesia y en las casas de los amigos para que los niños y adolescentes tengan una referencia de *Brasil*.

La familia y la comunidad por medio de individuos y de instituciones, enseñan a los jóvenes de segunda generación lo que es ser brasileño. Juntas buscan formar sus caracteres y personalidades, índole y temperamento, como es característico de las relaciones entre hijos y padres, entre miembros y comunidades. (Menezes, 2003:165)



Según Menezes (2003), lugares como la iglesia<sup>32</sup>, frecuentada por diferentes franjas de edad, ofrecen detalles preciosos para que los adolescentes y niños que no conocen Brasil puedan tener un esquema mental que les de pistas de lo que es ser brasileño (Menezes, 2003:165). Sin embargo, no creo que sea muy factible tal tipo de reproducción, ya que muchas de las personas que están allí en aquel ambiente de culto ya no son las mismas dado al proceso de transformación migratoria que también están pasando. Y por otro lado, particularmente no creo que haya sólo una manera de ser brasileño.

### **2.6.3. Escuela y trabajo**

Teresa Sales en su investigación sobre inmigrantes brasileños adolescentes de segunda generación en Massachussets, abre paso a una interesante cuestión como es la presencia de adolescentes brasileños en el mercado laboral. En la primera parte del estudio, Sales elabora datos cuantitativos sobre el aumento de hijos de brasileños registrados en el Consulado-General de Brasil en Boston llegando a ser 3200 los niños o jóvenes registrados entre 1998 y 2002. En la segunda parte del estudio, es cuando la investigadora resalta, entre otros aspectos, la inserción de adolescentes brasileños en la sociedad norteamericana a través de la escuela y del trabajo.

El estudio ha sido realizado en escuelas públicas de enseñanza secundaria de Massachussets donde un total de 118 alumnos entre 13 y 20 años participaron de entrevistas o cuestionarios en los años 2000 y 2002. La mayoría de los entrevistados estaban en la franja de edad de entre 15 y 16 años y llevaban menos de dos años viviendo en los Estados Unidos ya que gran parte de los alumnos participantes de la investigación asistían al programa bilingüe portugués-inglés ofrecido en esta época por el sistema educativo americano.

Me pareció original el enfoque otorgado por Sales al trabajo de los adolescentes, porque aunque en Brasil puede ser que haya algún tipo de explotación de menores o que algunos menores trabajen para ayudar en casa, en muchas familias no suele ser común que los adolescentes trabajen fuera de casa en esta época destinada a finalizar parte de los estudios. Ya en esta investigación, el empleo es el marco de diferencia entre la vida

---

<sup>32</sup> En los Estados Unidos, sobre todo en las áreas con gran concentración de brasileños, hay iglesias con cultos y misas realizados en portugués.

de los adolescentes brasileños en los Estados Unidos y en Brasil. De acuerdo con la investigadora, pocos eran los adolescentes que habían tenido experiencia laboral antes de migrar para los EE.UU. y, ahora, la mayoría trabajaba, tanto para tener su propio dinero y comprar sus cosas, como para ayudar en el presupuesto familiar. Según el estudio, ellos hacen referencia a Brasil como lugar de la familia y de la niñez y a EE.UU. como lugar de trabajo y madurez (Sales, 2004:229).

Los trabajos realizados por estos jóvenes suelen ser en bares, restaurantes o supermercados. Los horarios suelen ser flexibles y pueden combinarse con las clases. Los menores entre 14 y 16 años apenas pueden trabajar los fines de semana, mientras que los entre 16 y 18 años pueden trabajar entre semana pero solamente hasta las 22h. Percibo que el peligro, más que problema de que los adolescentes brasileños trabajen en esta época de la vida es el que trabajando y estudiando sus rendimientos académicos suelen bajar. Según el estudio, algunos de los profesores entrevistados se quejaron de que los alumnos, algunas veces, se duermen en clase, por ejemplo. Otro peligro es la desmotivación y abandono de la escuela en algunos casos. La dificultad de poder acceder a la universidad por la irregularidad de los papeles también influye en esta falta de estímulo.

Yo no sé si termino mis estudios en la secundaria o si intento la universidad. Porque en mi casa me presionan mucho para que yo trabaje. Siempre tengo ganas de estudiar, pero siempre hay alguien intentando sacarme de la escuela. Esto me deja muy indecisa. (Sales, 2004:230)

Como el ejemplo recién visto, hay alumnos que quieren acceder a la universidad, tienen planes para el futuro y no quieren seguir trabajando en lo mismo que sus padres. Pese a ello, el acceso al dinero y al mundo del consumo deslumbra a los adolescentes y hace que ellos no superen la barrera del consumismo fácil y esperen hasta poder terminar los estudios o parte de ellos para trabajar, perpetuando la situación de trabajadores de baja calificación (Sales, 2004:232).

Según Sales, esta doble vinculación trabajo-escuela está relacionada con los objetivos y valores de estos jóvenes y adolescentes. Influenciados por el ambiente inmigrante en el cual están insertos, su objetivo en la escuela pasa a tener un sentido muy práctico: pretenden sobre todo aprender inglés y en cuanto puedan, ganar dinero, introduciéndose

en el mercado laboral. La perspectiva de ganar dinero es, en general, fascinante para ellos, es un lado de la vida enteramente nuevo (Sales, 2004:230).

Tras lo expuesto podemos verificar que aunque haya investigaciones interesantes sobre la generación “uno y medio” de brasileños, todavía estamos lejos de poder conocer las experiencias que estos *brasileirinhos* están viviendo en diferentes sociedades. La idea de este estudio es sumarse tanto a las investigaciones ya existentes de colectivos inmigrantes de las segundas y terceras generaciones ya consolidadas en distintos países, como ampliar el conocimiento sobre los jóvenes y adolescentes brasileños en migración.



## CAPÍTULO 3

# LA ESCUELA COMO PUENTE PARA LA INTEGRACIÓN

Los individuos conocen, piensan  
y actúan según los paradigmas  
inscritos culturalmente en ellos.  
(*Edgar Morin*)<sup>33</sup>

### INTRODUCCIÓN

La escuela puede ser considerada, de un modo general, como un espacio de socialización, formación y desarrollo integral del ser humano. Es un espacio que está pensado para posibilitar los cambios tanto personales como sociales en los individuos dentro de una sociedad. Sin embargo, cuando chocamos con un panorama social en proceso de modificación, dado al incremento de personas de otros orígenes culturales y que de cierta forma no comparten los mismos referentes socioculturales de la sociedad local, hasta por que no existe una sociedad que sea del todo homogénea, es cuando se puede constatar la importancia que la escuela, como espacio de convivencia, puede tener en este proceso.

Ahora bien, ¿por qué la escuela puede ser considerada como un lugar clave para promover la integración del alumnado extranjero en la nueva sociedad receptora? Al pasar el tiempo y a través de los cambios socioeconómicos por los cuales atraviesan algunas sociedades, se puede verificar el crecimiento de personas que hablan, piensan, sienten y se expresan de manera diferente, debido a sus orígenes, y se hace necesario situar a estas nuevas personas dentro de los nuevos contextos sociales. La escuela como institución capaz de formar, socializar y desarrollar competencias, puede ser uno de los lugares para formar las herramientas necesarias para que los hijos e hijas de estas personas que llegan puedan tener condiciones para integrarse de manera eficaz en la nueva sociedad.

---

<sup>33</sup> (Morin,2001:33)

Mi intención en este capítulo es trabajar algunos supuestos que me permitan fundamentar la idea de la escuela como puente para la integración, en un primer momento, y posteriormente, hacer una revisión de algunos trabajos e investigaciones que abordan temáticas relacionadas con la escuela a partir del contexto migratorio.

### **3.1 – LA ESCUELA**

La escuela es una de las principales responsables en transmitir los valores de la cultura y las normas que moldean la personalidad del individuo, necesarias para el desarrollo de los roles sociales como adulto. Según Bonal (2000), en el proceso de socialización los individuos van a aprender tanto las habilidades necesarias para el ejercicio profesional en el futuro, como los valores sociales que les permitirán integrarse socialmente (Bonal, 2000:35). A partir de aquí, podemos resaltar que dentro de las funciones básicas de la escuela está la socialización y el desarrollo personal de los individuos, por un lado, y la formación profesional por otro. Estas funciones pueden ser consideradas importantes para los alumnos autóctonos y para los nuevos alumnos que pasarán a formar parte de la nueva sociedad.

No obstante, Mollo (1997) hace alusión a algunas de estas funciones de la siguiente manera: *La escuela es una expresión privilegiada de la sociedad encargada de transmitir a los niños los valores culturales, morales y sociales juzgados indispensables para formar al adulto e integrarlo al medio* (Mollo, 1997:13).

Por otro lado, esta idea más tradicional de escuela como transmisora de valores culturales, es una idea que viene siendo debatida desde décadas por sociólogos como Bourdieu quien argumentaba que el papel de la escuela consistía en la reproducción de las desigualdades sociales.

Todo el sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la

institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu, 1985:95)

Si, por una parte, puede ser verdad que el sistema educativo genere este tipo de desigualdad social, a partir del momento en que reproduce el discurso social y cultural dominante, hasta su estructura organizativa, también es cierto que este mismo sistema es el responsable de ofrecer oportunidades que fomenten la igualdad social. Aquí podemos percibir dos caras de la misma moneda.: la escuela como institución y extensión de la sociedad, tanto tiene el poder para perpetuar las diferencias sociales, puesto que los hijos de la clase media son los que tienen acceso a mejores escuelas y, consecuentemente, a las mejores ofertas laborales, como para posibilitar la promoción del cambio de condición social a partir de la instrucción y formación ofrecidas a todas las clases sociales.

En este sentido, la escuela podría (o debería) parecer más importante para los grupos populares, que tienen que luchar para conseguir un espacio social más significativo, que para las clases dominantes, que ya tienen su lugar aparentemente establecido. Sin embargo, el papel de la escuela es primordial tanto para un grupo social como para otro. Soares llama la atención sobre el hecho de que para los grupos populares, la escuela es la instancia en que pueden ser adquiridos los instrumentos necesarios en la lucha contra la desigual distribución de los privilegios sociales (Soares, 2002:73). La autora señala que:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (Soares, 2002:73)

El objetivo vigente de la escuela es la integración y la formación de los individuos en la sociedad, a través de una enseñanza eficiente, como ha señalado Soares. Aunque esté presente el debate sobre el efecto que la escolarización produce en los diferentes niveles

sociales, efectos tanto positivos como negativos en los distintos grupos sociales, hay que tener en cuenta que en este ámbito – escuela-sociedad – hay una doble distancia entre la escuela y la estructura social por un lado, y la escuela y las expresiones culturales cotidianas (dominantes o no) por otro ( Dubet y Martuccelli, 1998:27). Paulo Freire afirma que si la educación existe es debido a que somos sujetos inacabados, de lo contrario, no haría falta educación (Freire, 2003:27-29). En este caso, somos “sujetos inacabados” con indiferencia a la clase social a la que pertenezcamos. Como educadora, pienso que el colegio es justamente este espacio educativo de transformación y construcción de los sujetos inacabados que siempre seremos.

Sin embargo, merece la pena destacar que la escuela existe no sólo como un espacio en el que se transmiten valores culturales o formación profesional, sino, además, como espacio que abarca tanto dimensiones cognitivas y racionales, como dimensiones emocionales y afectivas y contribuye en el proceso de formación global del alumnado.

La escuela es un lugar donde nos formamos como personas y, por lo tanto, donde aprendemos a crear vínculo, aprendemos nuestras limitaciones y nuestras posibilidades, a ser felices o no, a ser más o menos dependientes o independientes, a resolver conflictos y a convivir con ellos, a sentir moralmente como paciente, agente u observador y a regular nuestras conductas y sentimientos. (Martínez y Bujons, 2001:17)

La afirmación de Martínez y Bujons (2001) deja claro la labor que la escuela puede ayudar a desarrollar como un todo en la vida del alumnado a través de las diferentes áreas de actuación. Muchas veces, no se presta atención al carácter emocional de los alumnos que se despliega a través de las relaciones que se establecen en la escuela. De esta manera, se puede constatar que la escuela está relacionada con los distintos tipos de formación, profesional, intelectual, emocional y personal, necesarios para que cualquier persona pueda conquistar su lugar en la sociedad en que vive, indistintamente de que sea su sociedad de origen o no. Y cuando menciono la escuela, me estoy refiriendo siempre a toda la comunidad educativa como dirigentes, profesores, personal, alumnos y padres. A partir de estos presupuestos, se puede verificar la importancia significativa de la escuela en el proceso de integración de los nuevos alumnos en un nuevo entorno.



### **3.2. ESCUELA COMO MARCO PARA LA INTEGRACIÓN**

Según afirma Carrasco (2004), *el centro educativo es el único espacio de contacto obligatorio entre minorías y mayorías, independientemente de las proporciones de unas y otras en el mismo* (Carrasco, 2004:24). A partir de ahí, podemos percibir que cuando un niño, adolescente o joven extranjero llega o entra en una nueva sociedad, generalmente, entra a través de la puerta de la escuela, es decir, la escuela es la que va hacer de puente entre la expresión cultural de la sociedad receptora y la expresión cultural del alumno. En este caso, ser acogido en Barcelona es a la vez ser acogido por Cataluña, por España y por las diferentes culturas que componen este mosaico cultural dentro de un mismo espacio educativo, social y geográfico.

En la sociedad española, es la escuela el lugar en el cual los alumnos suelen pasar la mayor parte del tiempo durante su proceso de formación obligatoria. Durante este tiempo, los alumnos están recibiendo normas sociales, valores culturales, desarrollo lingüístico y destrezas que la sociedad considera necesarios para formar las nuevas generaciones (Sales y García, 1997: 92). Pero hoy día, las escuelas no pueden darse el lujo de seguir empleando el mismo paradigma de años atrás. Con la llegada de trabajadores inmigrantes a las sociedades privilegiadas económicamente, se hace necesario el acomodamiento de sus hijos en el sistema educativo. Ahora, más que enseñar a restar números, la escuela debería enseñar a sumar valores; además de enseñar a conjugar verbos, debería enseñar también a conjugar culturas. La presencia del alumnado extranjero en el aula, demanda un nuevo modelo de escuela, en que los nuevos alumnos también se vean reflejados dentro del proyecto educativo. Un modelo de escuela en que los nuevos alumnos tengan más oportunidades de conocer y poder acceder a la sociedad receptora.

Según Zaballar, a nivel general, se puede señalar a la escuela básica como uno de los agentes sociales en los que los sujetos:

- Desarrollan su personalidad.
- Establecen las bases de relación entre ellos mismos y la sociedad, entre ellos mismos y la cultura.

- Se relacionan con el contexto concreto que se da en la propia escuela, participando en la dinámica de intercambio mutuo de influencias de todo tipo (Zabalzar, 1997, 39).

Teniendo en cuenta los ejes personal, instructivo y social que son trabajados por el sistema educativo, percibimos el papel imprescindible que la escuela juega en la integración socioeducativa de los nuevos alumnos matriculados en la educación obligatoria. Por más que sea difícil para la escuela ser responsable de toda esta carga social, particularmente creo que es de donde tiene que venir la solución para el proceso de integración de los alumnos que hoy son considerados inmigrados pero que mañana podrán ser los nuevos connacionales.

Pese a todo, es importante resaltar que la escuela como tal no tiene poder para integrar a nadie en ningún lugar. Aunque en una definición tradicional de escuela dada por Jordán (1998) se presenta a la escuela como la institución que culturiza por excelencia una cultura dominante y que, en cierto modo, sigue siendo así, por otro lado, si la persona no tiene interés en integrarse por su propia voluntad en la sociedad o en la propia escuela, la integración no se produce (Jordán, 1998:10). De esta manera, para la línea de investigación que propongo me resulta más efectivo trabajar con el concepto de escuela mediadora, como propone Caballero (2001). Según la autora, la escuela se constituye en un espacio mediador entre el niño, su cultura de origen y lo que se denomina “*sociedad receptora*” (Caballero, 2001:74). Dentro del proceso de integración de los alumnos extranjeros en la sociedad, la escuela debería funcionar como puente, como agente facilitador, como mediadora entre las partes implicadas.

La escuela, por una parte, puede ofrecer integración, a partir de compartir todos los valores de la sociedad receptora, con lo que puede convertirse en un camino para lograr aceptación social, pero por otra parte, reproduce en sus textos y en sus prácticas los prejuicios discriminadores de la sociedad global, por lo que puede provocar una fuerte frustración y rechazo en sus alumnos y alumnas de origen minoritario. Además, aún en el caso de que la escuela logre superar su etnocentrismo y aceptar la diversidad cultural que asoma cada día, esto no implica que la sociedad compense con la aceptación el supuesto esfuerzo que algunas personas de minoría étnica realizan para integrarse (Juliano, 1993:82-83).

En otras palabras, lograr la integración escolar no supone que se logre también la integración social fuera de la escuela. Esto es todo un reto. Éste es uno de los serios problemas que presenta la escuela tanto a nivel de las diferencias marcadas socialmente, como a nivel de las diferencias que también están siendo marcadas culturalmente. A lo mejor los alumnos son considerados iguales de la puerta de la escuela para dentro, en el sentido de tener los mismos derechos y obligaciones que los demás alumnos, sin embargo, de la puerta para afuera, muchas veces cada alumno vuelve a ser marcado por su pertenencia sociocultural.

En una mirada a la escuela desde fuera, desde una visión más sociológica o antropológica es fácil detectar una escuela frágil, un sistema educativo que no funciona de la manera que debería por diversas causas políticas, sociales y económicas como por ejemplo:

[...] expansión e internalización de la economía capitalista; mutaciones en la organización del trabajo; el desempleo estructural que afecta sobre todo a las nuevas generaciones; los discursos que inducen los ciudadanos a pensar que la falta de empleo es debida a la no calificación de los individuos; la pérdida de confianza en el valor de los títulos académicos como resultado de las distorsiones en la relación educación y mercado de trabajo; la centralidad de los medios de comunicación de masa como fuertes agentes de socialización secundaria, sustituyendo o neutralizando la acción de los agentes de contextos de socialización primario y, además, las propias presiones sociales que sufre la Escuela, que termina siempre como “chivo expiatorio”<sup>34</sup>.

Pero en una mirada a la escuela desde dentro como educadora, si la miro a partir de una visión más Freiriana, creyendo que la escuela como espacio que alberga educación también posibilita la libertad del individuo, entiendo que, aunque en crisis, todavía estamos a tiempo de ser una estructura no solamente reproductora, en el sentido de seguir reproduciendo los mismos paradigmas culturales, sino **transformadora** (Soares, 2002:73). Transformadora en el sentido de ser un espacio eficaz de socialización e integración, un espacio que ofrece oportunidades, que fomenta la autonomía, motiva a los individuos y, sobre todo, un espacio que puede rescatar tanto la autoestima de los propios miembros de la escuela, como de la sociedad. Pienso que si los educadores

---

<sup>34</sup> Almerindo Janela Afonso; Jornal "a Página" , año 11, nº 110, Março 2002, p. 27.

dejamos de creer en el potencial de la escuela, pese a todos sus problemas, ¿quien se lo va creer?

Esta paradoja que a lo mejor puede ser percibida dentro del texto, puesto que a veces culpo la escuela como institución, o la defiendo como espacio de oportunidad e igualdad, es fruto de una relación de amor y odio no siempre fácil de explicar para quien está fuera del sistema educativo, y bastante difícil de entender cuando se está dentro del mismo. Es como una relación familiar donde algunos miembros discuten, pero, pese a ello, se quieren y creen uno en la capacidad del otro. De acuerdo con Terrén (2004), opino que *como comunidades de inclusión, las escuelas deben desarrollarse como espacios de oportunidades que puedan hacer de contrapeso frente al incremento de la asociación de la diversidad con la exclusión y frente a las principales fuentes de segregación* (Terrén, 2004:13).

Como comunidades de inclusión como afirma Terrén, las escuelas deberían ser capaces de llevar a cabo proyectos educacionales más osados que promoviesen e impulsasen la integración del alumnado extranjero tanto dentro como fuera de la escuela. Proyectos educacionales de integración que no sólo permitan a los nuevos alumnos acceder, conocer y formar parte de los diferentes ámbitos sociales, sino proyectos que también defiendan sus derechos a relacionarse con los demás. En este sentido, el informe de la CIIMU sobre *Infancia e Inmigración* señala que: *cal fer esforços per tal de garantir les possibilitats de gaudir de l'experiència de sociabilitat intercultural en tots els àmbits de la vida de tots els infants i joves, facilitant la continuïtat entre les seves experiències a l'escola i les que es desenvolupen en àmbit extraescolar* (Carrasco, Ballestín y Borison, 2004:104). Lo que puede permitir a la escuela ser un **punto efectivo** en el proceso de integración, es un enfoque escolar práctico y dirigido hacia la construcción intelectual, personal y social del alumnado extranjero.

### 3.3 – ESCUELA E INMIGRACIÓN

Algunas investigaciones, estudios e informes<sup>35</sup> relacionados con la escuela y la inmigración, tanto a nivel nacional como internacional, son claves para verificar la evolución de esta coyuntura social al lo largo del tiempo y en distintos contextos.

Con la llegada de los trabajadores inmigrantes a España poco a poco también se fue haciendo notar la presencia de sus familias, que se presentaban en el país en la medida en que el trabajador ya tenía la vida aparentemente más estructurada. Sin embargo, es en el curso 1993-1994, después de la aplicación de la ley de reagrupamiento familiar, que empieza a producirse la llegada de un número importante de alumnos de origen extranjero (Besalú y Climent, 2004:133).

De los primeros estudios y artículos educativos sobre los aspectos que envuelven a los alumnos extranjeros en España, destacamos las pioneras Díaz-Aguado (1993, 1996, 2000, 2002), Bartolomé, M. (1994, 1997, 2000, 2002) y Juliano, D. (1993, 2003). Estas investigadoras, como otros investigadores en el mismo momento, empiezan a trabajar con temas que tienen que ver con la integración del alumno en la escuela, su proceso de identidad cultural, las relaciones entre las minorías étnicas, educación intercultural, tolerancia, lengua, diversidad cultural, entre otros temas.

Juliano (1993) analiza el fenómeno del pluralismo cultural en aula desde la perspectiva de la reproducción social y el papel legitimador de la escuela, como hemos visto en el segundo apartado de este capítulo (Juliano, 1993:83). Díaz-Aguado (1996) por su vez encuentra como uno de los resultados de sus estudios que la pertinencia a determinadas minorías étnicas suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos, y podrían ser añadidas muchas veces las dificultades socioeconómicas y la marginación que en la escuela se produce de su *cultura* (Díaz-Aguado, 1996:29).

---

<sup>35</sup> Se han realizado algunos informes a nivel nacional para verificar el desarrollo de los nuevos alumnos en la sociedad como por ejemplo, Red de Menores extranjeros escolarizados en España, realizados en las comunidades como Madrid, Andalucía y Cataluña y El Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Español – 1994-95 / 2004-05; Otros informes más generales han dedicado un apartado especial para también discutir la cuestión del alumnado extranjero como el Informe Nacional sobre Educación en España – 2004, y los Informes del CIIMU dedicado a “La infancia y las familias a inicios del siglo XXI (2002) y Infancia, familia y cambio social en Cataluña (2004)”.

Por otro lado, Bartolomé (2002) cuestiona en una de sus investigaciones relacionadas con la identidad y ciudadanía, qué tipos de cambios todavía deben ocurrir para que los procesos de integración socioeducativos no sean simplemente procesos de adaptación. A partir de sus experiencias investigadoras, la autora busca esclarecer también cómo la sociedad plural afecta a la educación y cómo se puede favorecer la cohesión social, respetando al mismo tiempo las diferencias culturales de las persona (Bartolomé, 2002:15). Se puede verificar que aunque el papel de la escuela sea legitimador para facilitar la integración de los alumnos de origen extranjero, hay todavía una cierta dificultad en que algunos grupos culturales sean aceptados sin mayores prejuicios y se les impide de pasar por el proceso natural de integración como a los demás niños también extranjeros: estos niños extranjeros que a veces son privilegiados por no poseer rasgos físicos tan marcados que los denuncie en un primer momento como “de fuera”.

No obstante, una de las grandes críticas a la escuela, se dirige a la capacidad (consciente o inconsciente) que tiene de *excluir* a los alumnos extranjeros, marginarlos dentro del grupo, al revés de socializarlos o darles posibilidades reales de que todos tengan las mismas oportunidades. En relación a los alumnos extranjeros, lo que suele ocurrir es que esta exclusión puede estar más relacionada a la clase social a la que pertenece al alumno que no directamente a su origen. Es decir, un alumno brasileño de clase obrera puede ser que tenga el mismo tipo de escolarización que un alumno español de la misma clase, mientras que un alumno brasileño de clase media, tendrá un nivel más cercano a un alumno autóctono de su mismo nivel social.

Otras investigaciones a su vez destacan por el enfoque que dan al aprendizaje de la lengua<sup>36</sup>. Es muy importante que los niños aprendan la lengua de la ciudad donde vayan a vivir, tanto para se comunicar con los demás, como para seguir a los estudios. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua tiene que ser visto como un proceso más en la integración, no como el foco principal de lo que sería formar parte de la sociedad. Para apoyar esta perspectiva, merece la pena destacar algunos factores señalados por

---

<sup>36</sup> García Castaño, F. (1995) *Investigación, intervención y evaluación para la integración lingüística de inmigrantes*, Mesa, M.C. Y Sánchez, S.(1996) *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales*, Aguirre Martínez, M. C. (1997) *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes* o, Sánchez Pérez, A. , (2001) *Un nuevo reto en la escuela : enseñar español como lengua extranjera*.

Carrasco que están ligados al aprendizaje de la lengua y a las relaciones interculturales en la escuela.

La autora señala que la enseñanza de la lengua en los centros educativos deberían tener en cuenta tres aspectos básicos como: **las relaciones**, cuestiones ligadas a lengua y sociabilidad, entendida como vinculación social entre los miembros de la comunidad educativa (grupo de iguales, tutores, personal del centro); **las representaciones**, cuestiones ligadas a lengua y socialización, entendida como recurso para la vinculación emocional con la institución educativa y su proyecto educativo (sentir que uno puede pertenecer, compartir y contribuir del grupo independiente de su posición sociocultural); **el valor académico**, cuestiones ligadas a lengua y aprendizaje, entendida como recurso por el dominio del instrumento y por la apropiación del currículum (Carrasco, 2001: 32-33). De esta manera, queda claro que la enseñanza de la lengua, asimismo, puede ser enfocada desde otros puntos de vista y no sólo el académico.

Los investigadores del Colectivo IOÉ también sobresalen por sus innumerables investigaciones relacionadas con el alumnado extranjero como por ejemplo *La diversidad cultural y la Escuela* (1997), *La immigració estrangera a Espanya: Els reptes educatius* (1999) o *Inmigración, escuela y mercado de trabajo* (2002), *La escolarización de hijas de familias inmigrantes* (2003), entre otras. Según los investigadores:

[...] la importància de l'educació per a tots els nens i nenes de qualsevol país està fora de dubte, d'ella depenen el ple desenvolupament de la seva personalitat, l'aprenentatge de les tècniques que li permetran en el futur una ocupació adequada i la facilitat o dificultat per a la seva integració en la societat, la mateixa convivència social del país depenen en gran part de l'educació de la infància i de la joventut. (Colectivo IOÉ, 1999:72)

A diferencia de lo que pensaban los países como Alemania, Francia u Holanda, que la inmigración era apenas un período en que los trabajadores estarían en el país y volverían, los trabajadores están dejando claro que cuando inmigran lo hacen por un largo período de tiempo, por no decir por toda la vida. Si los hijos de estos hombres y mujeres vivirán durante años en una determinada sociedad, lo mejor sería que pudiesen crear vínculos en ella, recibiendo una educación adecuada que les permitiese tanto la

convivencia social como el aprendizaje que les permitiera tener mejores oportunidades en el futuro, de acuerdo con lo que sugieren los investigadores del Colectivo IOÉ.

### **3.3.1. La diversidad en clase**

Con el aumento de la inmigración, se incrementa también la diversidad de los colectivos que inmigran. Si antes España recibía un determinado colectivo, ahora recibe diferentes grupos. Con esto, la escuela se ve afectada porque, por ejemplo, suele haber en clase alumnos con distintas competencias comunicativas y culturales<sup>37</sup>. Sin embargo, muchas veces, esta diversidad, en el sentido de reunir personas con distintos orígenes, niveles sociales, experiencias o necesidades, adquiere un significado de singularidad, en el sentido que son percibidos de forma indistinta, como si todos fuesen iguales. Este tipo de percepción tanto puede ser visto por el posicionamiento de algunas investigaciones, como en la postura tanto de la escuela, como de varios sectores de la sociedad como los medios de comunicación y la administración. No obstante, Franzé (2002) señala que, la diversidad debe ser trabajada tomando como punto de partida la heterogeneidad socio-cultural presente en la escuela, para favorecer un proceso significativo en el que el niño sea el protagonista, se sienta reconocido, y potencie su autoestima y motivación (Franzé, 2002:372-373).

A partir del aumento de la diversidad cultural en las aulas, se ha prestado especial atención a algunos colectivos culturales, creo que bien o por ser más numerosos o además de ello, por formar parte de una cultura considerablemente lejana a la cultura española como es el caso de los marroquíes, por ejemplo<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Trabajos como los de Carbonell (1997) *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*, Franzé, A. (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Besalú (2002) *Diversidad cultural y educación* o Garreta i Bochaca (2003) *El Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*, dan un enfoque general a la cuestión de la diversidad.

<sup>38</sup> Algunas de las investigaciones serían las del Colectivo IOÉ (1993) *Escolarización de niños marroquíes en España*, Farjas Bonet, A. (2002) *L'escolarització d'alumnes d'origen gambià a Catalunya i el seu procés d'integració*, Arenas Sampera, J. (2003) *La integració lingüística escolar i social dels alumnes de nacionalitat estrangera*, Carrasco, S. (2003) *La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales* o Andrade, C. y Cabezalí García, E. (2004) *Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid*, entre otras.



De los estudios específicamente destinados a un colectivo en concreto se puede señalar los de Beltrán y Sáiz, centrados en la comunidad china, Siguan (2003) dirigido a los adolescentes marroquíes, y Carrasco (2004) realizando un enfoque específico a la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana. Beltrán y Sáiz (2004), dicen que pese a que el colectivo chino sea de los primeros grupos extracomunitarios en Cataluña, todavía es un grupo muy desconocido y se genera, de esta manera, muchos estereotipos. Por otro lado, los investigadores dicen que, aparentemente, este grupo está integrado en la sociedad, la escolarización de los niños y adolescente está creciendo y que ellos están dejando de ser una minoría silenciosa para pasar a ser un referente más en el espacio pluricultural catalán (Beltrán y Sáiz, 2001:5).

De las investigaciones más recientes se destaca la de Pàmies (2006) sobre las dinámicas escolares y comunitarias de los hijos de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona. En su estudio, el investigador llama la atención sobre los factores que condicionan la experiencia escolar de los hijos de familias inmigradas marroquíes y sobre cómo ésta influye en las posibilidades de su integración social. Se puede verificar en su trabajo que el hecho de que tanto la sociedad como la comunidad educativa no tengan en cuenta la diversidad que existe en el colectivo marroquí, como en los demás colectivos, influye directamente en la experiencia de los informantes. La idea de que los marroquíes son inmigrantes pobres y están representados desde la mayor lejanía cultural, lingüística y religiosa, ayuda a reforzar los estereotipos existentes y dificulta la vinculación escolar en sus diferentes ámbitos (Pàmies, 2006:63). Sin embargo, el investigador logra presentar en el estudio la gran diversidad caracterizada por sus informantes y encuentra los puntos fuertes y débiles en los diferentes procesos.

La escuela es un lugar de privilegio para que los alumnos aprendan unos de los otros, por la diversidad que existe en ella y un espacio donde estarán aprendiendo más de la sociedad en la que viven para acceder a ella en un futuro no muy distante. Pese a ello, merece la pena destacar que cada proceso de integración es único. Cada persona escoge un camino diferente hacia la integración que está relacionado con sus experiencias anteriores. A diferencia de algunas de las investigaciones presentadas, este estudio está enfocado a conocer las experiencias individuales de un grupo de adolescentes brasileños a fin de poder descubrir sus vivencias socioeducativas y sus posibles trayectorias rumbo a la integración.

### 3.3.2. Estudios Internacionales

Según el informe *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, la integración de los hijos de los inmigrantes en la sociedad sigue siendo el gran reto social, con expectativas de que dicha integración pueda ser un éxito (Eurydice, 2004:66). Independientemente de las experiencias en inmigración que hayan tenido los diferentes países de la Unión Europea, todavía continúa el debate de cómo integrar a la población inmigrante. En las investigaciones realizadas en los países europeos con más tradición en la recepción de inmigración como Francia o Reino Unido, los temas abordados tienen otra dimensión divergente a las investigaciones realizadas en España, debido al tiempo que mencionada temática viene siendo trabajada<sup>39</sup>.

Aunque muchas veces el proceso de integración del alumnado extranjero sea enfocado desde la escuela o incluso se “culpe” al sistema educativo por el retraso o por la ausencia de dicho proceso, Camilleri señala a la familia como papel importante en este proceso de acercamiento a la sociedad. Para el investigador, la familia es la que lleva a cabo la mediación concreta entre el alumno y la *cultura* de la sociedad, pudiendo tanto estimular a sus hijos en la participación como incitarlos a la “indiferencia social” (Camilleri, 1985:57).

Viajando hacia el otro lado del Atlántico, también, se puede encontrar distinguidas investigaciones que ayudan a pensar y a repensar los diferentes abordajes y planteamientos con que los norteamericanos trabajan a la hora de enfocar la presencia del alumnado extranjero en clase<sup>40</sup>. Con el establecimiento de los diferentes colectivos inmigrantes en los EE.UU. va surgiendo la llamada “segunda generación”. Los niños que nacen en el país y los que llegan muy pequeños tanto van recibiendo educación por parte de sus padres basada en la cultura de origen, como por parte de la sociedad americana. La preocupación de cómo “situar” a estos niños socialmente, genera

---

<sup>39</sup> Investigaciones como por ejemplo las de Camilleri (1985) *Antropología cultural y educación*, Hannoun (1987) *Els ghettos de l'escola*, Woods y Hammersley (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela*, Booth y Ainscow (1998) *From Them to Us: An International Study of inclusion in education*, Eurydice (2004) *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, entre otras.

<sup>40</sup> Con la experiencia que tienen, dado el propio sistema por el cual ha sido constituido el país y también por la tradición del trato con la inmigración, los EE.UU. se destaca, por ejemplo, con investigaciones como las de Gordon (1964) *Assimilation in American Life*, Gibson (1988) *Accommodation Without Assimilation: Sikh Immigrants in an America High School*, Gibson y Ogbu (1991) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*.

interesantes estudios como los de Portes (1996) *The New Second Generation*, Suarez-Orozco y Suarez-Orozco (1996) *Transformations: Immigration, Family Life and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*, Portes y Rumbaut (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* y Suarez-Orozco y Suarez-Orozco (2003) *La infancia de la inmigración*. Muchos de los estudios señalan de manera directa o indirecta la idea de la asimilación como un proceso de *to be american*, esto es, la idea de asimilación como “americanización”.

Growing up in the Unites States can be a difficult and confusing process for immigrant children, who frequently are caught between pressures to assimilate into American society and pressures to preserve their own cultures of origin. (Portes, 1996:198)

Los niños de la segunda generación suelen vivir un gran dilema porque están entre el marco cultural establecido por sus padres y las pautas culturales de la sociedad de acogida, que en muchos casos es su sociedad también. Suárez-Orozco y Suarez-Orozco (2003) destacan en su estudio que los niños nacidos y criados en el extranjero quizá compartan una serie de características con sus padres: el doble marco de referencia, el aprecio de las nuevas oportunidades y el optimismo generalizado con respecto al futuro. Sin embargo, los hijos de los inmigrantes que llegaron siendo muy pequeños o los nacidos en el país de destino no tendrán el mismo marco de referencia que los primeros, y llegarán, incluso, no a utilizar el patrón de sus padres, sino a emplear los patrones de la nueva sociedad (Suárez-Orozco y Suarez-Orozco, 2003:154).

Por otro lado, sabemos que una de las peculiaridades de la sociedad americana es su organización social. Todos son **iguales** en cuestión de derechos a la vez que todos son **diferentes** en cuestiones raciales. El tener que definirse étnicamente muchas veces dificulta la incorporación de las personas extranjeras a la sociedad americana. Gibson y Ogbu (1991), al discutir las diferentes experiencias escolares de los grupos minoritarios, intentaban entender en su estudio por qué algunos grupos culturales tienen más éxito que otros. Una de las respuestas encontradas para que esto ocurra es el prejuicio racial que viven unos grupos más que otros (Gibson y Ogbu, 1991:377).

A partir del breve repaso relacionado con cuestiones referentes a la escuela como puente para la integración, el análisis de algunos estudios presentados y consulta a informes

nacionales, he comprobado que por un lado, los alumnos de origen extranjera continúan llegando al sistema educativo español – y a las distintas sociedades receptoras – como por otro lado, reclaman una atención especial por parte de la sociedad, de la escuela y de la propia familia. No obstante, en ninguno de los estudios nacionales analizados aquí o en los encontrados durante esta búsqueda se han hallado estudios dirigidos a los alumnos brasileños. En la mayoría de los estudios, se suele prestar más atención a los colectivos que son más representativos en el *ranking* de la población inmigrada en España como son los marroquíes, los latinos, los asiáticos o los africanos.

Por ello, pienso que sería importante no solamente conocer las experiencias de los alumnos brasileños en el proceso de integración en las escuelas de Barcelona, sino también poder extraer nuevos debates relacionados a esta problemáticas como el tratamiento global del alumnado extranjero y sus necesidades, la diversidad existente dentro de la *diversidad*, cuestiones relacionadas con estereotipos y racismo, entre otros aspectos que puedan surgir en el análisis central del estudio.

## CAPÍTULO 4

# DEBATE SOBRE LA INTEGRACIÓN Y SUS MATICES

*“A integração é sentir-se confortável...”*  
(Ingrid, 12 años)

### INTRODUCCIÓN

¿Qué significa “integración”: “asimilación”, “adaptación”, “inclusión”? ¿Una persona tiene la obligación de integrarse dentro de una comunidad? ¿El proceso de integración es igual para todos? El término “integración” es un término que se está desgastando a medida que transcurre el tiempo y poco a poco está perdiendo su significado a través del mal uso que se está haciendo de dicho concepto.

El objetivo de este capítulo final del marco teórico es hacer una breve presentación de la definición de “integración” utilizada durante la investigación, presentar los diferentes matices que esta definición puede asumir en algunos casos y los distintos significados que puede adquirir al ser utilizada equivocadamente y, al final, contextualizar el uso de la integración en un grupo concreto: los adolescentes.

#### 4.1 – CÓMO DEFINIR “INTEGRACIÓN”

Conceptuar el término “integración”, palabra clave cuando se desea conocer las experiencias de un grupo cultural dentro de un contexto social diferente al suyo, es una tarea bastante ardua. Dado el momento sociopolítico en que estamos viviendo no sólo en Europa sino más bien en todo el mundo, parece ser que integración es una palabra puesta de moda debido a su utilización en diferentes contextos sociales, políticos o académicos con la intención de atender a diferentes colectivos inmigrantes e inmigrados que se desplazan hacia las grandes ciudades económicamente privilegiadas.

Si por un lado Beltrán afirma que la integración es un concepto que aún no está muy bien definido y que hace falta un intenso debate por parte de la sociedad en general (Beltrán i Sáiz, 2001:118), por otro lado Jordán comenta que esta palabra ha estado siendo utilizada con significados muy diversos y a veces, incluso, de manera oportunista (Jordán, 1998:38). Con todo, Carbonell argumenta las posibles diferencias de significados encontrados para integración, en el hecho de que tal palabra haya asumido un valor **camaleónico** pudiendo ser utilizada en diversos contextos sociales. Es decir, la misma palabra dependiendo del discurso en que esté siendo utilizada puede asumir valores diferentes y hasta contradecirse o recibir una significación equivocada.

*Integració se'ns presenta com una paraula camaleònica, capaç d'adaptar-se a tots els discursos, capaç de suportar a dins seu significacions contradictòries, utilitzada i manipulada fins al fons per tothom: immigrants, educadors, treballadors social, polítics, etc., incapaç, per aquesta raó, de tenir un significat concret i precís. (Carbonell, 1997:93)*

Según Pajares, algunas definiciones “culturalistas” de integración parten de la idea de que la persona se integra en la medida en la que se adapta a las pautas culturales de la sociedad receptora (Pajares, 2005:99). Es decir, la integración puede ser vista como un proceso que sólo depende de los que llegan, la sociedad receptora se queda al margen de participación en tal proceso. Pero no es cierto, dado que si dos grandes grupos van a convivir juntos, aunque hayan mayorías y minorías, lo más coherente es que ambos puedan trabajar para llegar a un resultado común: la integración.

Para ello, Pajares define integración, la que es ciudadana, como el proceso de equiparación de derechos, de forma legal y efectiva, de las personas inmigradas con el resto de la población, así como el acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato, a todos los bienes, servicios y cauces de participación que ofrece la sociedad (Pajares, 2005:99).

Perroti (1989), juntamente con Pajares (2005), entiende que la integración es un proceso donde hay que involucrar a ambas partes, autóctonos y no autóctonos. El primer autor afirma que 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 (Perroti, 1989:63).

Martí (1999), reafirma la idea de Perroti señalando que la integración es un proceso continuo de adaptación, en este caso, tanto para una mayoría como para una minoría cultural, en que las dos deben también integrarse.

Integració vol dir el fet d'aconseguir la capacitat funcional com a membre ple dins d'una col·lectivitat. La integració no és una mena d'estat de gràcia amb el qual es pugui néixer o que un cop assolit ja no es pugui perdre. La integració pressuposa continus processos d'adaptació que es produeixen davant l'estímul i repte de noves situacions. I en aquest sentit, també els considerats autòctons han de continuar adaptant-se, entre altres coses, als canvis que impliquen la vinguda a la societat de nous membres que són portadors de diferents esquemes culturals. Tots ens hem d'anar integrant. (Martí, 1999:98)

A partir de visiones como las recién citadas y dentro de todo lo que engloba el concepto de integración, me gustaría destacar la integración desde el ámbito social. Bajo una perspectiva basada en diferentes lecturas y, principalmente asentada en mi experiencia personal, una brasileña que vive en Barcelona, **entiendo la integración social como un vínculo que una persona crea con la sociedad a partir de su participación en ella y a través del reconocimiento como sujeto social con plenos derechos por parte de la misma.** La participación en los diferentes niveles sociales, sin tener en cuenta el *status* como inmigrante, hace que la persona conozca más de la nueva comunidad, de sus costumbres, su dinámica, sus diferentes modos de interpretar la realidad y, a partir de ahí pueda acercarse paulatinamente a este nuevo entorno.

Esta definición de integración social se presenta en el marco de la integración como un proceso bilateral en que las partes involucradas están llamadas no sólo a coexistir dentro de un mismo espacio social, sino a convivir e interactuar en ello. Con todo, para que los contactos culturales puedan ser todavía más efectivos, me gustaría destacar dos mecanismos fundamentales en este escenario: ***voluntad y negociación.***

Al contrario de los que piensan que la integración es una obligación, una persona cuando llega a una nueva sociedad, independientemente de su origen o su destino, tiene el derecho de querer o no integrarse en esta sociedad. Pajares hace hincapié en esta cuestión afirmando que la integración social tiene una dimensión relacionada con la voluntad, con el querer o no ser integrado, con el aceptar o no las condiciones que impone un proceso de integración (Pajares, 2005:101). La voluntad marca la diferencia.

Pienso que a partir del momento en que uno se decide por querer ser parte de una sociedad, estará más abierto a sus dinámicas y a la negociación de las diferencias culturales, políticas y sociales.

Jordán señala que la integración debe ser entendida como un proceso compartido y que dentro de los ámbitos de convivencia, la integración significa negociación y creatividad tanto por parte del grupo mayoritario como del minoritario. En este caso se puede verificar que la negociación no significa tanto ganar o perder, sino más bien significa ceder y aprender de los demás. El autor expone que no hay suficiente ni con la buena voluntad de los inmigrantes ni con la tolerancia de los autóctonos (Jordán, 1998:38). Yo diría que es necesario un esfuerzo continuo y mutuo.

Ahora bien, tanto la negociación como la voluntad son importantes en el proceso de la integración social dado que sin estos dos elementos, sobre todo la voluntad, no se puede llegar muy lejos. La cuestión es también que ni siempre hay un querer estar integrado o querer dejarse integrar por parte de los sujetos, lo que hasta cierto punto puede ser comprensible. La novedad, lo desconocido asusta. Pero, un mínimo de voluntad para vivir en comunidad y, de esta manera, poder negociar las diferencias tanto por parte de los que llegan en la sociedad, como por parte de los que ya están en ella, debería haber.

Cal una voluntat, activa i inequívoca de les dues part [...] En el procés d'integració es tracta de crear conjuntament un nou espai social, que estarà regit probablement per unes normes noves, nascudes de la negociació i de la creativitat conjunts dels membres del grup majoritari i dels que pertanyen al minoritzat. (Carbonell, 1999:116)

Carbonell resume de manera muy acertada la importancia de la práctica, tanto de la voluntad personal como de la negociación común en el proceso de la integración social. En este sentido y en lo que se refiere a la temática central de esta investigación, la integración de los adolescentes brasileños, merece la pena resaltar que las cuestiones vinculadas al proceso de integración no están solamente relacionadas a los hijos e hijas de los colectivos inmigrados, sino que también están directamente ligadas tanto a las familias autóctonas, por la presencia de sus hijos en el centro escolar, a la propia escuela, como espacio compartido, y a las políticas locales. En el último informe de la



CIIMU en el apartado sobre *Infancia e Inmigración*, las investigadoras señalan que “*cal ser conscients que les generacions actuals de joves escolaritzats a secundària són les primeres en experimentar la presència general de la immigració estrangera entre els seus iguals i per mitjà de les quals es posarà a prova l'impacte de les polítiques d'integració dels i les joves procedents de les noves migracions* (Carrasco, Ballestín y Boríson, 2004:54).

Parece ser que la presencia del alumnado extranjero pone a prueba la eficacia de las políticas de integración locales y ofrece la oportunidad de *redefinir* el sentido del vocablo “integración” por los distintos sectores de la sociedad.

## **4.2 - INTEGRACIÓN Y ASIMILACIÓN**

Dentro de un “desencuentro” semántico, generado con el afán de atender las demandas migratorias, la *integración* viene “adquiriendo” significados paralelos tales como *asimilación, adaptación, inclusión, socialización, aculturación* y hasta *incorporación*. La definición que causa más polémica, al margen de ser adecuada o no, según las políticas sociales donde están siendo utilizadas, es la de la integración como asimilación.

Banton (1994) en un primero acercamiento al tema define asimilación como volverse similar (Banton, 1994:37). El problema de definir integración como asimilación, como volverse similar, reside en que se pone en juego las expresiones culturales de los grupos minoritarios socialmente, puesto que estos estarían obligados a abandonar sus prácticas culturales en función de las del grupo mayoritario.

El modelo de asimilación se despliega en prácticas sociales basadas en la uniformización, la dominación y la unidireccionalidad. El horizonte deseable de la asimilación es una sociedad homogénea y uniforme, con una sola cultura nacional, una única religión, una única lengua, sin diversidad sociocultural. Se representa la cultura como un bloque sin fisuras al que debe adaptarse el individuo, se ignora su diversidad interna y se considera que la diversidad es un mal coyuntural que debe eliminarse. La historia

contra todas las evidencias, camina hacia la diversidad y el mestizaje. (García Roca, 2003:204)

[...] la asimilación social es el proceso por el cual un conjunto de individuos habitualmente una "minoría", y/o un grupo de inmigrantes se funde en un nuevo marco social, más amplio, que se trata de un grupo más importante, de una región o del conjunto de una sociedad. (Boucher, 2000:25)

Por lo descrito podemos verificar que más que una cuestión conceptual, la asimilación está relacionada a las prácticas sociopolíticas existentes en los diferentes contextos comunitarios. El modelo asimilacionista se distingue por el deseo de la uniformidad social. Este tipo de sociedad suele estar caracterizada por una jerarquía cultural en que los grupos minoritarios son conducidos a adherir a las prácticas socioculturales del grupo dominante para poder seguir viviendo allí entre ellos. Según Hannoun:

Els objectius, confessats o implícits, de l'actitud assimilacionista es troben en l'assimilació de les cultures d'una estructura social donada a una d'elles, amb pèrdua, per part d'aquestes cultures, de llurs característiques específiques. La unificació social que vol reatitzar el corrent assimilacionista no és pas la construcció d'una unitat fonamentada en la consideració dels diversos components del nostre entorn, sinó la d'una uniformització obtinguda per l'única expressió d'una cultura dominant i, en conseqüència, l'extinció gradual de les altres cultures. (Hannoun, 1987: 45-46)

De los países con experiencias en la recepción de inmigrantes tenemos a los Estados Unidos, Francia, Alemania, Inglaterra, Canadá y otros. Entre ellos, Francia es el país que más se destaca por asumir una postura estrictamente asimilacionista. Los Estados Unidos después de haber pasado por una política de asimilación, donde tal proceso era visto como americanización, han reconocido su condición de sociedad diversa culturalmente y han asumido ser una sociedad multicultural (Malgesini y Giménez, 2000:51). A partir de este cambio de mentalidad de la sociedad americana, la idea de uniformidad cultural propuesta por el asimilacionismo, ya no está tan presente y se adquiere una nueva dinámica social reconociendo los diferentes colectivos culturales existentes entre ellos. Pese a esto, la idea de "americanización" sigue en el aire de una manera más *disfrazada*.

Banton comenta que en los Estados Unidos la metáfora asociada a la asimilación era el *melting pot*, lo que sería la fusión de las culturas, mientras que la metáfora utilizada para la integración es el *salad bowl*, lo que indica que cada uno dentro de la sociedad puede mantener su sabor original aunque esté mezclado con otros grupos étnicos (Banton, 1994:148-149).

En cierta medida, estaría de acuerdo con la asimilación. Pero tan sólo con la asimilación espontánea y como producto final de la integración social. Asimilar para mí está relacionado a la acción de aprender. Si un individuo adulto lleva viviendo mucho tiempo en una sociedad termina por aprender algunas costumbres, aunque sea las que de cierta forma le beneficie a él, aprende un poco la lengua y hace uso de los códigos sociales vigentes a la hora de relacionarse con los demás. En el caso de los niños, esto es más que visible pues ellos suelen ir a la escuela y allí reciben de la fuente primaria de la sociedad. Lo que no creo es en la asimilación impuesta o encubierta, esta que viene como sinónimo de *integración*.

De esta manera podemos verificar que la integración pone énfasis en una relación dinámica entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de recepción donde cada uno conserva su *identidad* y su originalidad, mientras que la asimilación implica una identificación completa al cuerpo dominante.

### **4.3. ADAPTACIÓN**

A menudo, se suele confundir integración con adaptación. Es más, Carbonell afirma que la integración es confundida con la obligación de adaptarse, siendo una obligación que pasa por la sumisión (Carbonell, 1999:116). Sin embargo, desde el marco en que estamos trabajando percibo que hay una gran diferencia entre estar integrado en la sociedad y estar adaptado a la sociedad. Podemos definir adaptarse como una actitud personal de adecuarse, amoldarse o acostumbrarse a algo. Cuando uno llega a una nueva comunidad, debe poco a poco amoldarse a los tipos de comida existentes en lugar, al

clima, al idioma, a los horarios, al ritmo y al estilo de vida, a las estructuras en general que ya están preestablecidas.

Como escribe Ramírez, la adaptación puede ser entendida como un proceso dinámico encargado de ajustar los organismos a su medio, proceso este que regularía también los comportamientos en función de su entorno (Ramírez, 2003:3). Las sociedades no funcionan de la misma manera. La rapidez de la globalización apenas sirve para informarnos superficialmente sobre aspectos colectivos, sobre lo que está pasando en el mundo, luego, para participar en una comunidad hace falta conocerla desde dentro.

Ahora bien, el adaptarse a una situación, a un entorno, depende, en cierta manera, de la disposición de una persona, es un proceso unilateral, para integrarse dentro del núcleo social. Habiendo sido definida integración para este contexto como participación en la sociedad, hace falta más de un sujeto, es un proceso recíproco entre inmigrantes y autóctonos.

Gielen y Roopnarine (2004) definen “adaptación” como una capacidad de ajuste, cuando mencionan que los niños de las familias inmigrantes en Estados Unidos demuestran un nivel notable de ajuste y parecen, con frecuencia, ser mejor que sus compañeros nacidos en familias americanas. A partir de ahí, pienso que sí, por un lado, la integración está relacionada a la voluntad, la adaptación está relacionada a la necesidad. En cierta medida, los niños americanos, por ejemplo, no necesitan aprender el idioma, conquistar amistades o esforzarse para entender las asignaturas en la escuela, mientras que los niños extranjeros sí. Esta necesidad de adaptación, sobre todo por parte de los niños, viene específicamente del deseo de ser parte de la comunidad cuanto antes, no quieren ser diferentes, “los patitos feos”.

Pocas son las definiciones encontradas para la adaptación y son vistas como sinónimo de integración. Creo que los términos pueden ser considerados como complementos, donde cada uno cumple su función, con independencia del otro, y los dos se completan. A partir del momento en que el sujeto va conociendo el entorno y aprendiendo a moverse más en él, puede ser más fácil que surjan las oportunidades de acceder a la sociedad que está más allá de la panadería, el trabajo, la escuela, etc. En este caso, considero la adaptación como el primer nivel para llegar a la integración social.

#### **4.4. INCLUSIÓN**

Otro término que genera confusión cuando es utilizado como integración es el de inclusión. Según Booth (2003) el término inclusión aplicado a la educación, estaba relacionado con la educación especial, educación esta destinada a personas con discapacidades físicas o necesidades educativas especiales. De hecho, tal asociación sigue todavía vigente. A partir de mediados de los años 90, tal término pasa a ser extendido también para cubrir la necesidad de limitaciones sociales que afectaban a diversas personas que, en cierta medida, no se encuadraban en el perfil de discapacitadas. La extensión del significado del vocablo inclusión intentaba combatir la exclusión social. Las limitaciones de las personas discapacitadas parece entonces no ser considerada como una “exclusión social”, sino que sugiere un tipo de exclusión *natural* (Potts, 2003:1).

En un amplio estudio sobre inclusión, realizados en ocho países diferentes como Estados Unidos, Inglaterra, Noruega, Irlanda, Australia entre otros, Booth y Ainscow (1998) definen la inclusión como un proceso que pretende aumentar la participación de los estudiantes en las escuelas ordinarias y en la sociedad en general y reducir, así, el riesgo de la exclusión social sea por género, cultura, clase social, o hasta por las necesidades especiales educativas (Booth y Ainscow, 1998:194).

Creo que es a partir de esta resignificación del término “inclusión”, justamente cuando empieza a aparecer la asociación de inclusión a integración. Es común encontrar en algunos textos el término integración, y no inclusión, en oposición a la exclusión social, y se genera de este modo muchas dudas a la hora utilizar tales conceptos. A pesar de ser la intención básicamente la misma, fomentar la participación de un grupo supuestamente excluido en un determinado contexto, pudiendo ser social o académico, los enfoques son distintos.

En el estudio realizado en Noruega por los autores citados anteriormente, algunos profesores todavía utilizan el término integración, pero normalmente prefieren utilizar el término inclusión, por creer que hay una connotación más positiva en el segundo término que en el primero. Para ellos, el concepto integración sugiere segregación

(Booth y Ainscow, 1998:104). Para evitar mayores confusiones conceptuales, como podría ser escuela inclusiva o escuela especial, adoptan la expresión “una escuela para todos”, lo que significa una escuela con lugar para todos los niños nacidos y que están creciendo en el barrio de la escuela (Booth y Ainscow, 1998:105).

Ahora bien, creo que si utilizamos el término “inclusión”, a la hora de estudiar el proceso de integración de alumnos inmigrantes en la sociedad, estamos admitiendo que estos niños y adolescentes tienen necesidades especiales, lo que de hecho es verdad, pero admitimos también que poseen “necesidades socioculturales”. No estoy segura de hasta qué punto el no conocer una lengua o el no saber manejar los códigos sociales puede ser considerado una “discapacidad”. En el caso de que dichos desconocimientos sociales sean considerados de alguna manera como discapacidades, me parece que sería más bien una especie de “discapacidad temporal”, que no una “discapacidad crónica”. Haciendo referencia a las experiencias de niños inmigrantes en la escuela francesa, BOYZON-FRADET afirma que:

En este sentido, el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico..., como un minusválido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida). (BOYZON-FRADET, 1997: 68)

Cuando elijo trabajar con la expresión integración en lugar de inclusión, no es por ser políticamente correcta y mucho menos porque tiene una connotación más positiva. Entiendo que cuanto más acredito en el capital social<sup>41</sup> de los alumnos extranjeros, en este caso concreto en los adolescentes brasileños, más serán sus chances en vencer los estigmas y prejuicios que muchas veces les impiden, o con un poco de suerte, apenas retardan su inclusión, en el sentido de hacer parte de la sociedad.

---

<sup>41</sup> En este sentido utilizo la definición de Coleman para capital social como *el conjunto de recursos inherentes a las relaciones familiares y a la organización social comunitaria que resultan útiles para el desarrollo cognitivo o social de un niño o un joven* (Coleman\*, 1990a:300- Terrén, 2005:66).

#### **4.5 – INCORPORACIÓN**

Otro concepto quizás menos popular que “integración” o “asimilación”, pero también utilizado a la hora de intentar aclarar el proceso de asentamiento de los inmigrantes en las sociedades receptoras, sería el de “incorporación”. Con la falta de claridad sobre los diferentes significados que podría adquirir la palabra “integración”, la dificultad en elegir un término en función del otro por la carga ideológica que puedan poseer a la hora de estudiar los fenómenos relacionados a la inmigración, algunos investigadores terminan en optar por el término incorporación por su imparcialidad.

[...] el concepto de integración es el que mas se presta a confusión, ya que ha sido utilizado en forma de “comodín” sin ser debidamente clarificado, constituyendo un verdadero “cajón de sastre” en el que todo tiene cabida. Esta ambigüedad e imprecisión del término ha llevado a muchos especialistas a desechar su utilización, optando por otros de connotaciones aparentemente mas neutras, como incorporación o inserción, para describir el proceso mediante el cual los inmigrantes se asientan en la sociedad receptora (Blanco, 1993:139-140).

Lo que me llama la atención es el hecho de que pese a elegir otros conceptos diferentes a “integración” para estudiar, el mencionado fenómeno, parece que las cargas semánticas van evolucionando hasta llegar o hasta volver a la idea fija de la asimilación. Es decir, se puede elegir trabajar con el concepto de “integración”, “incorporación”, “adaptación” o “inclusión” que, dado a la falta de precisión de significado de los términos, en algún momento se confunden otra vez con la idea de “asimilación”.

Los grandes paradigmas sobre la incorporación de los inmigrantes en las sociedades receptoras han girado tradicionalmente en torno al concepto o proceso de la asimilación. No obstante, existe en la literatura especializada un panorama notablemente confuso en relación a los términos utilizados para explicar los procesos de inserción de inmigrantes en una sociedad dada. (Blanco, 1993:138).

Hay otros tipos de conceptos como aculturación o socialización que también se podría aplicar a la idea de integración, como participación social, pero son conceptos mejor estructurados y quizás menos polémicos en cuanto a su utilización, y no dan margen a tantas confusiones como los términos anteriores citados.

A partir de esta breve aclaración terminológica, al utilizar el término **inclusión** o **incorporación** a lo largo del estudio me estoy refiriendo al hecho de formar parte de, sea de la escuela, de la sociedad, o de otro contexto. Utilizando el término **adaptación**, me refiero al proceso pasivo por lo que uno pasa al tener que amoldarse a las dinámicas y estructuras sociales, como una de las primeras etapas hacia el asentamiento en la sociedad. La **integración**, entre lo que se ha definido antes, consiste en un proceso largo y lento que posibilita a una persona conjugar nuevos códigos socioculturales diferentes a los suyos a partir de una implicación voluntaria en la sociedad.

#### **4.6. INTEGRACIÓN JUVENIL**

Después de haber visto algunos significados que puede asumir el concepto de “integración”, y decantarme por una definición que me parece la más adecuada para enmarcar este estudio, me parecería importante poder ver de que manera esta definición podría ser aplicada, no de una manera general, en lo que se refiere a la inmigración, sino de una forma más específica en lo que se refiere a la adolescencia en migración.

Retomando la idea presentada en el segundo capítulo de que la adolescencia es una época de transición, de diferentes tipos de cambios, una fase que está caracterizada por la socialización, por la definición de papeles en la sociedad y por la construcción de una identidad coherente, sería interesante reflexionar si el modelo de integración social que se maneja desde diferentes sectores, sería aplicable también en esta fase especial de la vida. Casas (2003) aborda la cuestión de si cuando se habla de la integración de adolescentes y jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes, se refiere a su integración en un modelo adolescente o a un modelo adulto (Casas, 2003:20). ¿Se puede esperar o se puede exigir que los adolescentes extranjeros se integren de la misma manera que un adulto extranjero? ¿Hay un modelo único de integración a seguir?

Cuando se plantea la integración de los adolescentes extranjeros, suele plantearla desde una necesidad de escolarización, logro del éxito escolar, desarrollo de buenas conductas sociales, entre otros comportamientos que deberían probar que están integrados. Sin embargo, este mismo modelo de adolescente español (a seguir) como tal no existe. De la



misma manera que hay varias maneras de ser adolescentes españoles, asimismo, hay varias maneras de construir la identidad durante la adolescencia en un país de destino. Cada adolescente estará más o menos propenso a integrarse, a formar parte de las diversas culturas juveniles existentes en la sociedad receptora. Feixa utiliza el término “culturas juveniles” para referirse a las distintas dinámicas que los chicos establecen a estas edades. Para el autor:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de microsociedades juveniles, con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. (Feixa, 1998:85)

Por ejemplo, muchos adolescentes españoles empiezan a fumar y a beber temprano, salen por la noche hasta tarde, consumen drogas; pero cuando un adolescente extranjero adopta esta misma actitud, al ser la tendencia normal el seguir el patrón cultural de su edad, ¿se les puede acusar de no estar integrados? (Casas, 2003:20). Cuando informes, como el último publicado por la OCDE<sup>42</sup>, relatan que los alumnos españoles figuran en bajas posiciones en el *ranking* internacional en lo que se refiere al desarrollo académico, podemos ver que el fracaso escolar en los alumnos extranjeros, con todo lo que conlleva (déficit lingüístico, poco tiempo de residencia, bajo nivel académico, poca escolarización anterior), no deja de ser también un reflejo de esta problemática a nivel nacional, y no solamente en un sector aislado, como sería el caso de la inmigración. No obstante, por otro lado, están los alumnos españoles con buenos resultados académicos, buenas colocaciones en las universidades, vidas sociales más saludables, jóvenes que triunfan en la vida laboral, y consecuentemente adolescentes y jóvenes extranjeros que también siguen por este camino.

---

<sup>42</sup> Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2006. Nota informativa sobre la situación española (elaborada por el MEC) URL:<http://www.stecyl.es/informes/InformeOCDE2006.pdf> (Consultado en septiembre de 2006).

Ahora bien, la cuestión aquí no es saber si los adolescentes autóctonos o no autóctonos se portan bien o mal, si tienen éxito o fracaso escolar, la cuestión en este estudio es enfatizar que la integración social en la adolescencia, diferente de la vida adulta que está guiada por pautas como legalización de permisos de residencia, de trabajo, desarrollo lingüístico, etc., en la adolescencia, la integración está marcada a partir de la participación de los diferentes estilos de vida juvenil local. Si la adolescencia en el país de destino está caracterizada teóricamente tanto por la asistencia a un centro educativo, como por la realización de actividades sanas en el tiempo libre, es a partir de ahí que ellos deben situarse socialmente.

De este modo, se puede decir que **la integración social en la adolescencia consiste en un proceso que posibilita a un adolescente conjugar los nuevos códigos socioculturales de las culturas juveniles locales a partir de la participación en los distintos grupos y de la creación de vínculos significativos en ellos.** Para los adolescentes la cuestión de la amistad es muy importante, por ello, si pueden crear vínculos de amistades significativos dentro del grupo, será más fácil lograr la integración. En el caso de los adolescentes extranjeros, cada uno dentro de su tiempo irá descubriendo y conquistando su espacio dentro de estos grupos hasta poder formar parte de ellos (o no). Sin embargo –igual que hemos visto en el caso de los adultos– la **voluntad** es un factor imprescindible para que el proceso sea más efectivo.

*Segunda parte:*  
*Retratos de familia: las nuevas vivencias*



## CAPÍTULO 5 BRASILEÑOS EN BARCELONA: PROYECTO DE INMIGRACIÓN FAMILIAR Y NUEVAS EXPERIENCIAS

¿No eras tú mismo el que siempre decía que Venancio nos supera en capacidad de soñar? Pues yo te pregunto, ¿quién de nuestra familia tiene la misma habilidad? El sueño es un don, Madruga. Es como saber construir con perfección una jaula o un barco, haciéndolos parecer un palacio morisco. (Nélida Piñón)

### INTRODUCCIÓN

La inmigración es un proyecto de los padres, no de los hijos. Los hijos suelen ser el “motivo” de la inmigración, como me comentó una de las madres: *“Eu vim por eles, por mim eu não estaria aqui. Eu e meu marido tínhamos a nossa casa e não vivíamos mal, mas eles precisavam de uma educação melhor, de um futuro melhor”*<sup>194</sup>. Los proyectos de inmigración son planeados a partir de sueños o necesidades que una familia tiene para llegar a alcanzar una “vida mejor”. Por ello, muchas personas se desplazan de sus ciudades de origen hacia ciudades económicamente favorecidas a fin de llevar a cabo sus metas sean laborales, académicos, o de otra naturaleza.

Al llegar a la ciudad de destino, los nuevos ciudadanos, poco a poco van dándose cuenta de que van a pasar por un proceso relativamente largo hasta conseguir lograr sus objetivos. Es empezar de cero. El salto a lo desconocido implica aprender un nuevo idioma, aprender a manejar diferentes roles sociales, económicos y culturales, implica varios tipos de aprendizajes que cuando se está al otro lado de la frontera es posible que el individuo no se los planteara.

---

<sup>194</sup> Fragmento de entrevista a la Familia Pérez, junio de 2005.

En este capítulo quiero en un primer momento presentar la imagen positiva que los brasileños tienen en Barcelona a través de sus distintas manifestaciones culturales, lo que de cierta forma facilita el contacto entre un grupo y otro, ya que “Brasil está de moda en Barcelona”. En el segundo momento, de manera más densa, quiero dar a conocer las experiencias familiares de los informantes desde los diferentes contextos por los cuales se suelen mover por tal de que, más adelante, estos datos puedan facilitar la comprensión de las experiencias de los adolescentes desde su entorno escolar. La idea central es abordar, brevemente, las experiencias de los padres en la sociedad receptora.

## **5.1. BRASILONA**

### **5.1.1. Un poco de verde y amarillo**

Hace seis años que vivo en Barcelona. En mi primer verano barcelonés, cada vez que veía a alguien con una chancla típica brasileña, las *havaianas*, lo que no era tan común ver en esa época, yo podía estar casi segura de que aquella persona era brasileña. Después de la bandera de Brasil, las *havaianas* son casi uno de los primeros accesorios que muchos brasileños ponen en la maleta al salir de casa. Este tipo de chancla es muy popular en el país y se lleva mucho durante todo el año. Sin embargo, al pasar los años, sobre todo en verano, parecía que más personas utilizaban este tipo de chanclas y fui constatando entonces que no era posible que fuesen todos brasileños. A lo mejor por los distintos tonos de piel sí, pero luego cuando se les oía hablar, ya se verificaba que no eran compatriotas.

Poco a poco, me percaté, como ya había notado, que Brasil estaba totalmente de moda en Barcelona. Una moda que parece estar vigente desde hace más de tres años. Al iniciarse el verano las personas empiecen a desfilan con sus camisetas verdes y amarillas por las calles, aumenta el consumo de cultura brasileña como puede ser música, gastronomía, bailes, *capoeira*, publicidades (*Eva Tangas*, *guaraná*, música, temas musicales en televisión como el de la cadena Antena 3 este año, novelas) fiestas brasileñas, o las vestimentas en los escaparates como biquinis y tangas. No obstante, una de las grandes razones a que se puede atribuir a esta fiebre brasileña es la presencia

de grandes astros del fútbol brasileño desde hace algunos años atrás con Romário, Ronaldo y Rivaldo y, posteriormente, con Ronaldinho, que revolucionó a los *culés*, seguido de Deco, Silvinho, Belletti, Mota y Edmilson en el Barça o Ronaldo (exbarça), Roberto Carlos, Robinho y Emerson en el Madrid, además de los otros jugadores brasileños distribuidos por los equipos españoles. Merece la pena destacar que más de la mitad de la selección *Canarinha* juega en España.

En los últimos cuatro años, la selección brasileña ha venido a jugar en partidos amistosos contra la selección catalana dos veces (2002, 2004). El Camp Nou se llenó de rojo, amarillo y verde, o, de verde, amarillo y rojo, con un poco de azul, siendo escenario de una gran fiesta donde los aficionados no solamente de sus equipos sino disfrutaban de todo el *jogo bonito* que era proporcionado por las dos selecciones, al sonido de una buena *batucada*. Aunque Brasil haya ganado las dos veces, la celebración de los goles siempre hacía vibrar todo el estadio, como si sólo un equipo estuviera jugando.



*Amistoso Cataluña y Brasil (2002)*<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Todas las fotos presentadas en este trabajo son de la autoría de la investigadora a menos que se diga lo contrario como en este caso. Fuente de la ilustración: foto copiada de la URL: [www16.gencat.net/.../img/180502\\_f\\_bras.jpg](http://www16.gencat.net/.../img/180502_f_bras.jpg) (Consultado en julio de 2006)

Sin embargo, el fútbol no es el único elemento que aproxima la sociedad catalana a la sociedad brasileña, sino también la música. Mientras que El Camp Nou ha albergado cerca de 100.000 aficionados por el fútbol, el Passeig de Gracia ha sido escenario de un gran desfile de más de 400.000 personas en un concierto a la brasileña llamado *Carnavalona*, una especie de carnaval en Barcelona.



*Carnavalona*<sup>44</sup>



Tribuna del "Trio Elétrico"<sup>45</sup>

El Passeig de Gracia ha sido el escenario del Carnaval brasileño en Barcelona donde miles de personas celebraban la paz y las diferencias culturales en el marco del Forum Mundial de las culturas. Con el día soleado y agradable que hacía, personas de todas las edades, desde los pequeños que todavía van en carrito a los mayores (algunos incluso con bastón), de diferentes nacionalidades, rasgos y tonos de piel, iban desfilando por los huecos del lugar en el que tuvo lugar el acto. La alegría, la vibración, la ilusión, eran sensaciones que contagiaban todo el centro de Barcelona... Las personas, con ropa ligera y multicolor, muchas de verde y amarillo, haciéndote dudar si era uno de los 3.500 brasileños que viven aquí en la provincia catalana o, más probable un ciudadano de cualquier parte del mundo, se posicionaban como podían para acompañar la gran fiesta.<sup>46</sup>

El *Trio Elétrico* de Carlinhos Brown, tuvo tanto éxito en 2004, que contó, inclusive, con la presencia del Alcalde Joan Clos en la tribuna, que al año siguiente lo repitieron. Por otro lado, además de actuaciones extraordinarias como esta de Carlinhos Brown con

<sup>44</sup> Foto cedida por Joan Roca.

<sup>45</sup> Fuente de la ilustración: foto copiada de la URL: [www.eivissaconfidencial.com](http://www.eivissaconfidencial.com) (Consultado enero de 2005)

<sup>46</sup> Pires, B. (2006). Fiestas brasileñas: la recreación del ambiente festivo brasileño en Barcelona. En J. Martí (Ed.), *Fiesta y ciudad: Pluriculturalidad e integración*. Madrid: CSIC. (en curso de publicación)



este estilo de música característico de Salvador de Bahia, otros músicos y cantantes brasileños con estilos musicales más tradicionales como la *Bossa Nova* o la *MPB* (Música Popular Brasileira) también incluyen Barcelona en su ruta de gira como ha sucedido en el año 2006: Gal Costa, Maria Bethania, Caetano Veloso, Ivete Sangalo y Marisa Montes.

En relación con la música, hace cerca de dos años personas brasileñas, en su mayoría, y no brasileñas, se reunían todos los domingos en el Parque de la Ciutadella formando un gran grupo musical denominado *Batucalada*. Bajo un ritmo también de origen *baiano*, el Parque de la Ciutadella se llenaba de curiosos y admiradores de este estilo musical que pasaban las tardes de domingo entre bailes y charlas. No obstante, por el exceso de gente que venía al parque y provocaba algo de desorden, y también por las quejas de los vecinos en relación al exceso de ruido, el grupo tuvo que parar de reunirse en este parque público.

Pero también hay que tener en cuenta que las afinidades entre España y Brasil no están solamente marcadas en los campos del deporte o la música, sino que hay también un gran interés político entre los dos países manifestado, por ejemplo, a través de encuentros presidenciales.



*Zapatero y Lula en un encuentro diplomático en Brasil<sup>47</sup>.*

España es el segundo inversor extranjero en Brasil controlando sectores como de las telecomunicaciones, electricidad y gas, entre otros. Estos tipos de relaciones político-

---

<sup>47</sup> Foto de Ricardo Stuckert / PR – URL: [www.info.planalto.gov.br](http://www.info.planalto.gov.br) (Consultado en julio de 2006)

económicas entre Brasil y España acrecientan el interés de un gobierno en el otro, es decir, el hecho de que las relaciones sean a niveles tanto culturales como políticos aumentan el vínculo entre los países. En la última visita del presidente español a Brasil los presidentes hacían planes de trabajo tanto en el área educativa brasileña, como en lo que se refiere a los microcréditos y a las futuras negociaciones entre la Unión Europea y el MERCOSUR.

Bajo mi punto de vista, esta pequeña muestra de datos revela una asociación, una alianza entre España y Brasil, que difícilmente se observa entre España y otros países de Latinoamérica, por ejemplo. Las diferentes manifestaciones culturales que puede ocurrir con colectivos inmigrados en España, pocas veces tienen una repercusión tan intensa como la que hemos visto en el caso de los brasileños y en distintos ámbitos. Incluso, me resulta curioso que el sencillo hecho de presentarte como brasileño o brasileña en España, más concretamente en Barcelona, puede conferir un cierto grado de “status social” dentro de la jerarquía de los colectivos inmigrados. Más impactante aún es el que esta jerarquía tanto puede ser observada en la relación brasileños y autóctonos, como en la propia relación entre brasileños y otros colectivos inmigrados. Parece ser que el tipo de tratamiento social dispensado a los brasileños y brasileñas es más amistoso que el tipo de tratamiento dispensado a otros colectivos inmigrados.

Sin embargo, este tipo de “status” no puede ser constatado por brasileños inmigrados en los EE.UU. o Japón y mucho menos en Portugal donde los brasileños ocupan un *ranking* bastante bajo en esta jerarquía. Es decir, el fenómeno del éxito de los brasileños y de sus respectivas manifestaciones culturales está más bien concentrado en España, siendo Barcelona su principal escenario hasta el punto de haber sido llamada por la prensa local la *Brasilona*.

### **5.1.2. Moda y falsa visibilidad**

Con toda adhesión a la moda brasileña estos años, no sólo por parte de los barceloneses, como también por parte de los turistas que circulan por la ciudad con sus camisetas verde y amarillas, sus *havaianas*, o sus camisetas del *Barça* con el nombre de *Ronaldinho* en las espaldas, muchas veces da la impresión de que el número de

brasileños es mucho mayor de lo que realmente es, como destaca el artículo *Brasilona*<sup>48</sup>. Es interesante que este fenómeno tanto engloba a los más pequeños, pasando por los jóvenes y llega, incluso, a algunos adultos. Esta masificación de Brasil en los diferentes entornos es lo que provoca una falsa visibilidad de los brasileños haciendo parecer que sean muchos más de lo que verdaderamente son.

Por otro lado, lo que sí es visible es el aumento de bares y restaurantes brasileños, las ofertas en las discotecas de noches brasileñas o fiestas de este estilo. Algunos establecimientos hasta disponen de profesores de baile que enseñan a sus clientes los bailes típicos de Brasil. Es importante destacar que algunos locales de ocio logran ofrecer un ambiente cercano al estilo brasileño e incluso con la presencia de muchos de ellos allí, al contrario, otros solamente utilizan la *brasilianidad* para captar a los clientes.

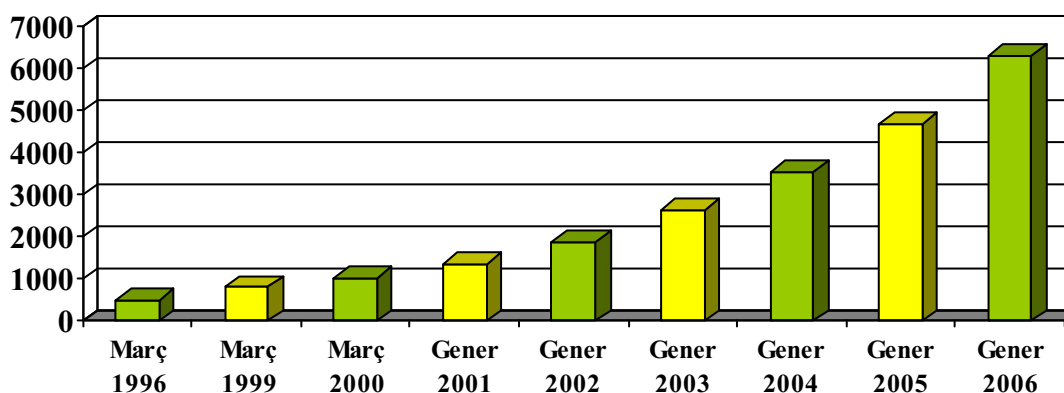
No obstante, en relación a esta falsa visibilidad, de acuerdo con los datos estadísticos disponibles por el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona, los brasileños no llegan al ranking de los 10 colectivos más numerosos de inmigrados en Barcelona. El colectivo más numeroso en nivel local son los ecuatorianos con cerca de 30.000 personas y en último lugar de esta clasificación están los filipinos con un poco más de 6500 personas. A partir de ahí podemos constatar que aunque la ciudad se vista de verde y amarillo en verano, los brasileños están lejos todavía de alcanzar tan gran visibilidad dada a su modesta expresión numérica. Según el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona, en enero de 2006, aproximadamente, 6313 brasileños estaban empadronados en la ciudad. En los últimos 10 años, el aumento de este colectivo ha sido considerablemente relevante como podemos observar en el siguiente gráfico.

---

<sup>48</sup> La Vanguardia de 25 de mayo de 2004. Sección Vivir, pp. 1 y 2.

### Evolución de población brasileña en Barcelona 1996-2006

Fuente: Elaboración propia - Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona - 2006

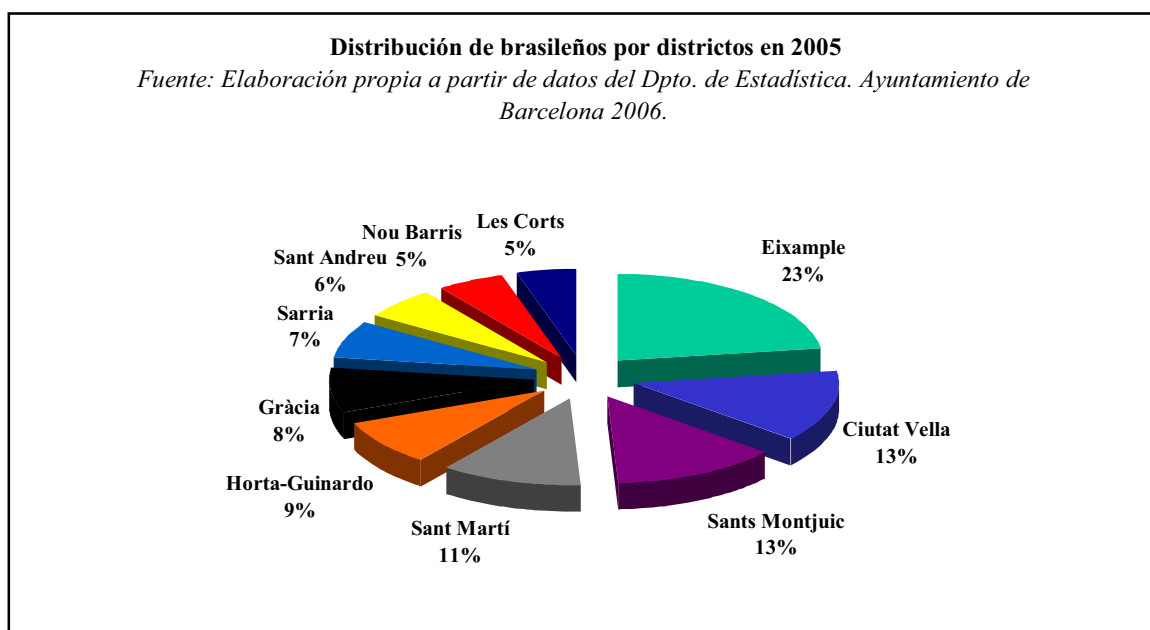


Me parecía interesante hacer este contraste entre la **visibilidad** de los brasileños, como motivo de moda en Barcelona y **falsa visibilidad**, por el número real de brasileños residentes que son, porque Margolis (1998) en su estudio sobre brasileños en Nueva York llama la atención precisamente a la **invisibilidad** que es conferida a este colectivo. A pesar de haber una calle en el centro de Nueva York llamada *Little Brazil* (46th) donde se puede encontrar una gran variedad de establecimientos brasileños como restaurantes, agencias de viajes, quioscos con periódicos brasileños entre otras cosas, en este caso concreto, la investigadora resalta que los brasileños pueden ser clasificados como *invisibles* por dos razones: en primer lugar, porque la mayoría de ellos no están en situación legal en el país, es decir, de esta manera no pueden ser computados por el censo; en segundo lugar, a la hora de rellenar el censo americano que está dividido por “etnias”, los brasileños se quedan sin opción a elegir ya que no hay ninguna opción que los identifique como *brazilians*. Algunos terminan por clasificarse como hispanos, haciendo aumentar esta *invisibilidad* (Margolis, 1998: 8-9).

Parece ser que en Barcelona los brasileños son aparentemente más *visibles* por la moda “verde y amarilla” que invita a la ciudad, mientras que en Nueva York, a pesar de que los brasileños sean un grupo significativo en número, no lo son en situación legal, lo que les traslada a cierta invisibilidad. Esta supuesta moda “verde y amarilla” en Barcelona confiere cierta visibilidad social a los brasileños, sin embargo, esta visibilidad no se refleja en las estadísticas, al parecer que son menos.

Por otro lado, como he comentado, con anterioridad, en el primer capítulo sobre inmigración brasileña, el hecho de que los brasileños tengan un fenotipo muy diversificado y que no se concentren por zonas geográficas en la ciudad de Barcelona, hace que su presencia parezca todavía menos perceptible.

A diferencia de algunos colectivos inmigrados que se concentran en barrios específicos, los brasileños suelen estar distribuidos por la ciudad como podremos constatar en el gráfico a continuación. Al estar relativamente distribuidos y al tener un fenotipo que puede ser identificado tanto con los miembros de la sociedad receptora como con los miembros de los diferentes colectivos inmigrados, los brasileños pocas veces son reconocidos al instante al mirarles, excepcionalmente, cuando hablan porque el acento ya los identifican más.



Tras lo expuesto es más factible constatar por qué los brasileños dan la impresión de ser un colectivo mayor en un primer momento, dada a la moda y la falsa visibilidad, cuando en realidad por su ubicación geográfica en la ciudad y la facilidad de confundirlos con los demás residentes, más bien los hace parecer menor en cifras. En nivel nacional, merece la pena resaltar que según el INE (Instituto Nacional de Estadística) los brasileños representan solamente 1,74% respecto al total de extranjeros inmigrados en España.

### 5.1.3. Brasileirinhos en la escuela

Juntamente con la presencia del colectivo brasileño adulto, hay que tener en cuenta tambi3n la presencia de los ni3os, adolescentes y j3venes brasile3os que est3n siendo escolarizados en la sociedad receptora. A continuaci3n, un gr3fico con la distribuci3n de los *brasileirinhos* en los distintos niveles educativos del sistema educativo espa3ol en los 3ltimos cinco cursos en Catalu3a.

Alumnes brasilenys matriculats per nivells									
Curs / sector / nivell	Total Catalunya								
	Total	EINF	EPRI	ESO	BATX	CFAS	CFPM	CFPS	PGS
<b>Curs 2004-05</b>									
p3blics	838	123	420	212	37	11	13	21	1
privats	207	22	94	59	5	2	6	19	0
Total 2004-05	1.045	145	514	271	42	13	19	40	1
<b>Curs 2003-04</b>									
Sector p3blic	715	111	358	178	30	7	18	11	2
Sector privat	142	21	59	38	5	1	3	14	1
Total 2003-04	857	132	417	216	35	8	21	25	3
<b>Curs 2002-03</b>									
Sector p3blic	546	72	272	139	34	8	8	12	1
Sector privat	125	15	50	35	4	1	6	11	3
Total 2002-03	671	87	322	174	38	9	14	23	4
<b>Curs 2001-02</b>									
Sector p3blic	414	70	175	120	26	6	8	9	0
Sector privat	77	11	32	22	3	0	3	4	2
Total 2001-02	491	81	207	142	29	6	11	13	2
<b>Curs 2000-01</b>									
Sector p3blic	293	41	117	101	24	1	2	4	3
Sector privat	65	10	20	19	4	0	4	7	1
Total 2000-01	358	51	137	120	28	1	6	11	4

Font: Estadística de l'Ensenyament. Serveis d'Estadística i Documentaci3n Educativa.

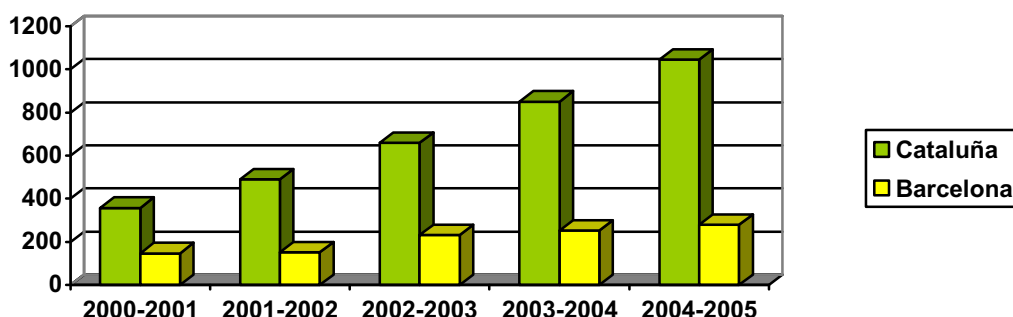
A partir del gr3fico presentado podemos ratificar que los hijos e hijas de los brasile3os, a lo mejor todavía menos visibles que sus padres, se concentran mayoritariamente en la ense3anza primaria, seguido de la educaci3n secundaria y de la educaci3n infantil.

Respecto al sector de enseñanza, la gran mayoría está concentrada en los centros escolares públicos, independientemente del nivel de escolaridad.

A pesar de que el gráfico se corresponde con la escolarización de los alumnos brasileños en Cataluña de un modo general, según al material estadístico ofrecido por el servicio de estadística y documentación educativa para esta investigación, en el área de Barcelona los alumnos brasileños están distribuidos también en la misma proporción: se concentran, mayoritariamente, en la enseñanza primaria, seguido de la educación secundaria y de la educación infantil. Por otro lado, mientras se puede percibir un crecimiento significativo de los alumnos brasileños en toda Cataluña, en Barcelona el número de alumnos se mantiene equilibrado en los últimos tres años como podemos percibir a continuación.

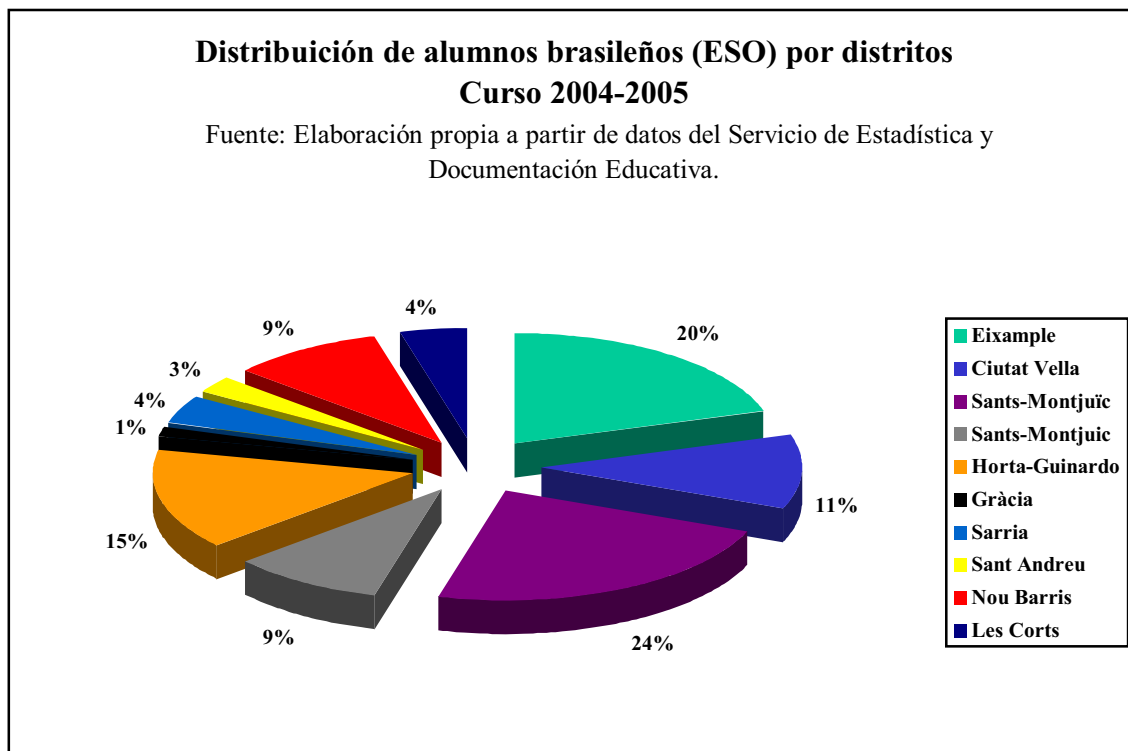
#### **Evolución alumnos brasileños en Cataluña y Barcelona**

Fuente: Estadística de l'Ensenyament. Serveis d'Estadística i Documentació Educativa.



Sin embargo, merece la pena destacar que esta estadística es referente solamente a Barcelona metrópolis, lo que dejaría muchas zonas de Barcelona periferia fuera del recuento. Puede ser que a lo mejor muchas familias brasileñas opten por ir a vivir fuera de Barcelona por razones laborales o por ser más fácil encontrar una vivienda accesible. Según el INE los trabajadores extranjeros están divididos en sectores de actividades como agricultura, industria, construcción y sector de servicio. Por ello, el trabajo podría ser un factor decisivo a la hora de elegir la región donde vivir. No obstante, dentro de la muestra la mayoría de los padres y madres de los alumnos trabajan en el sector de servicio como mozos de carga, vigilancia, pintor, servicio doméstico, turismo, entre otros y algunos en el sector de la construcción.

Otro aspecto interesante a subrayar es la distribución de los alumnos brasileños en los centros escolares.



Cuando se habla de integración socioeducativa, la temática de la mala distribución del alumnado extranjero es una cuestión que produce un alto grado de preocupación. El caso de los alumnos brasileños no es diferente. Podemos constatar por el gráfico recién presentado que la proporción de los alumnos brasileños en los distritos no coincide con la proporción de las familias brasileñas en los mismos distritos. Esto demuestra que algunos alumnos terminan por vivir en un barrio e ir a estudiar a otro barrio. De cierta manera este tipo de dinámica es bastante perjudicial para la vida de los chicos y chicas porque no acaban de formar sus grupos de iguales, o lo forman de una manera más fraccionada.

En la tabla que sigue se puede ver más claramente las diferencias geográficas entre donde viven las familias, como hemos visto en el gráfico de distribución de brasileños por distrito, y donde estudian los adolescentes, como recién acabamos de ver. Merece la



pena aclarar que esta estadística tiene como base tanto la presencia de los alumnos de secundaria en los centros públicos como en los centros privados y concertados.

<b>Presencia de los alumnos en el barrio</b>	<b>Presencia de los alumnos en la escuela</b>
23% - Eixample	24% - Sants
13% - Sants	20% - Eixample
13% - Ciutat Vella	15% - Horta
11% - Sant Martí	11% - Ciutat Vella
9% - Horta	9% - Sant Martí
8% - Gracia	9% - Nou Barris
7% - Sarrià	4% - Sarrià
6% - Sant Andreu	4% - Les Corts
5% - Nou Barris	3% - Sant Andreu
5% - Les Corts	1% - Gracia

Aunque estemos hablando de alumnos de secundaria que tienen edad suficiente para desplazarse de un barrio a otro, es interesante constatar a partir de las informaciones presentadas, que parece ser que solamente en un distrito (Sarrià) la presencia de los alumnos coincide en el barrio y en la escuela, por lo menos ocupan la misma posición en el *ranking*. Aunque muchos alumnos estén escolarizados en sus barrios, es importante destacar que partiendo de estos datos, parece ser, asimismo, que en muchos distritos algunos alumnos tienen que desplazarse del barrio donde vivían hacia otros barrios del distrito, como podría ser en el caso de algunos que vivan en los distritos de Eixample, Sants o Ciutat Vella, por ejemplo. Cabe preguntarse si faltan colegios, faltan plazas o los procesos de selección del alumnado no son lo suficientemente claros a la hora de acoger cualquier tipo de alumnado, porque resulta curioso que justamente en Sarrià los chicos puedan compaginar el vivir y el estudiar en el mismo barrio, mientras que en algunos otros distritos esta posibilidad no está al alcance de todos.

Antes de entrar directamente en las experiencias de los *brasileirinhos* y de sus familias, pensé que sería importante contextualizar el colectivo brasileño dentro de la sociedad barcelonesa: cuántos son, donde se localizan, qué hacen, cómo son percibidos, etc. Otros temas a tener presentes en la investigación son: por qué han venido a Barcelona, cómo perciben la sociedad, cómo se sienten, los cambios que han experimentado, entre otros puntos tratados y que se tratarán más adelante.

Creo que con los aspectos presentados en este apartado queda claro que, a lo mejor no todo el colectivo brasileño, pero sí muchos brasileños y buena parte de las manifestaciones culturales brasileñas, sirven de referencia positiva en Barcelona, lo que confiere a este grupo en concreto cierto status social en la jerarquía de los colectivos inmigrado, aunque pueda parecer un poco arrogante, sobre todo si quien lo expone es brasileña. Este tipo de empatía hacia los brasileños de cierta manera les facilita la vida cuanto al trato con los demás, cuanto a la acogida, en cuanto al sentirse respetado, y contribuye a que estén más abierto a integrarse y a formar parte de la nueva sociedad. Resulta muy interesante porque tanto los padres como los propios adolescentes son conscientes de esta receptividad. Lo que cabría plantearse es el tiempo que perdurará esta moda “verde y amarilla”.

## **5.2. PROYECTO DE INMIGRACIÓN FAMILIAR Y LAS NUEVAS EXPERIENCIAS**

### **5.2.1. Contacto con las familias**

Al estructurar el diseño de la investigación opté por entrevistar a los alumnos y, además, entrevistar a sus familias porque me parecía que de esta manera yo podría acercarme más a sus realidades y también podría llegar a entender de manera más significativa cómo eran sus experiencias. Un profesor entrevistado me dijo de manera muy segura que “*si veus als nanos, veus la seva familia*”, y de hecho tiene algo de razón, pero siempre que salía de cada casa de los informantes me daba cuenta de que cada familia era un mundo: por el trasfondo, por el origen, por el motivo de migración, todo esto

inflúa en sus experiencias diarias. Los hijos muchas veces parecían reflejar el modelo familiar, pero otras no ha sido exactamente de esta manera.

La negociación del encuentro con las familias era siempre bastante complicada por los diferentes horarios de trabajo de los padres. Yo misma hacía el contacto con ellos a través del teléfono que los alumnos ya me habían facilitado en el cuestionario, pero también les pedía que comentasen en casa sobre mi interés en conocer a la familia. Hubo una alumna de 13 años que me dijo de una manera no muy amable que su madre no me contaría sus penas. Yo tranquilamente, a pesar de la sorpresa del comentario, le contesté que no había problema, que yo sólo quería conocer las experiencias de su madre, pero que si ella quería contarme sus problemas también la escucharía.

En la mayoría de las ocasiones me recibían las madres porque, los padres estaban trabajando o porque la madre era la cabeza de la familia. De los padres participantes en la entrevista hay dos que estuvieran todo el tiempo y opinaran, uno que participó algo pero luego tuvo que salir por razones de trabajo y otro que estaba en casa, pero cuando empezamos a hablar, salió para beber agua y no volvió hasta que yo me fui.

Las familias en general solían ser bastante amables, abiertas y participativas. Algunas me recibían con una sonrisa, otras a parte de la sonrisa, también me recibían con curiosidad y un poco de desconfianza. Las preguntas de la entrevista eran de carácter abierto y no preguntaba datos muy comprometedores como edades, sueldo, escolaridad o status legal en el país. Si salía el tema, yo recogía el dato, sino, no. Por otro lado, yo tampoco escapaba de las preguntas que ellos me hacían como: ¿Cuánto tiempo hace que estás en Barcelona? ¿Te gusta vivir aquí? ¿Volverás al Brasil? ¿En qué trabajas? ¿Con quién vives? Es decir, casi siempre antes de entrar en el rol de entrevistadora yo pasaba primero por el rol de entrevistada.

### **5.2.2. El salto a lo desconocido**

Las 14 familias participantes en el estudio están constituidas por personas de diferentes estados brasileños, niveles socioeconómico, escolaridades y distintos fenotipos. Dentro de la exposición de los motivos para el traslado a Barcelona podemos dividir las familias de un modo general en tres grupos: a) los que han venido expresamente para

trabajar, para intentar forjarse una vida mejor; b) los que han venido por el trabajo, pero teniendo un cierto respaldo legal al poseer una nacionalidad comunitaria; y c) los que emprendieron un viaje para ampliar sus estudios, sea financiado por una beca del gobierno brasileño, o por una financiación propia buscando trabajo en la ciudad de destino. Caso distinto a los motivos presentados, es el de una madre que vino porque todavía en Brasil se enamoró de un catalán y vino ya casada con él.

Una pregunta que siempre me han hecho los barceloneses y parece ser que siempre suelen repetir la misma cuestión a los que vienen de fuera es el por qué Barcelona. No planteé dicha cuestión a las familias, pero las razones por las cuales las familias han venido concretamente a Barcelona, era por tener algún tipo de contacto en la ciudad, como familiares o amigos que ya estaban residiendo en Barcelona desde hacía más tiempo y que podían ayudar, en un primer momento, o por ser el lugar donde estaban los cursos académicos de interés de los padres.

“Primeiro meu irmão veio para cá, aí depois veio a mulher dele com as três filhas. E como minha cunhada e eu éramos muito apegadas e tal, eu pensei que se realmente fosse bom, porque, “você me fala” e a gente vai para Espaha. Aí passou, ela ficou aqui um ano e... eu sempre tive vontade de conhecer, né? Porque meu pai era espanhol, então eu sempre tive vontade de vir e conhecer, até que chegou um dia que eu resolvi, eu falei: vou e pronto.” (Familia Perez)

“Bom, a princípio porque meu marido estudava no Brasil, e sempre teve um sonho de fazer um doutorado fora, e claro, neste sonho ele nunca teve oportunidade de ter uma bolsa de estudo, porque normalmente as pessoas saem do seu país com uma bolsa. No caso do meu marido, foi diferente, porque ele nunca conseguiu bolsa, porque é difícil no nosso país, ter acesso a uma bolsa de estudo, então a única maneira que vimos, era, vir primeiro como turista, para depois imigrarmos e trabalharmos, e dentro do trabalho ele ver as possibilidades de entrar numa universidade... E assim foi feito, eu fui a primeira a conseguir um trabalho, não é minha área de trabalho que eu fazia no Brasil, mas é trabalho, graças a Deus, de onde vem o sustento e pôde vir também uma das prioridades, que foi a legalização. Eu consegui me legalizar, e através da minha legalização, reagrupei meu marido, minha filha, e daí então ele pode lograr, né? manter o sonho da universidade.” (Familia Santos)

En estos dos ejemplos, las familias ya tenían algún tipo de conexión con personas en la ciudad de destino, pero, independientemente del tipo de contacto establecido anteriormente, el cambio de vida está siempre marcado por lo desconocido, por la

novedad, por el descubrimiento. Al llegar, a la ciudad de destino, hay que buscar casa, trabajo, escuela para los niños, aprender el idioma, establecer nuevas amistades, etc. Soares señala la importancia de las redes migratorias<sup>49</sup> establecidas a la hora de facilitar el traslado y la acomodación al nuevo entorno (Soares, 2003:240). Con la ayuda de los posibles contactos establecidos en las redes migratorias tanto en el país de destino como en el país de origen, las búsquedas laborales y de vivienda se vuelven más fáciles.

Con excepción de una de las familias, para todas las otras ésta ha sido la primera vez que habían salido del país con intención de fijar residencia en el extranjero, aunque de forma temporal, al principio. Es decir, en cierta manera, los cambios serían relativamente iguales para todos. No obstante, por otro lado, algunas familias opinaron que el hecho de ya haber vivido en diferentes ciudades brasileñas, les había minimizado el primer impacto al aterrizar en una tierra nueva y les había facilitado la adaptación inicial. Este diferencial, haber vivido en distintos entornos, ha conferido a algunas familias algún tipo de ventaja a la hora de lidiar con las situaciones que por más que fueran nuevas, no eran la primera vez que las estaban afrontando.

“As coisas às vezes acontecem e não sabemos porque, né? Por exemplo, no Brasil os meninos nunca estudaram mais de dois anos numa escola. Eu morava numa cidade e meu exmarido em outra, então estávamos sempre de um lado para o outro tentando mudar a vida, buscando trabalho e assim ia. Quer dizer, um ano eles estavam numa escola e em uma cidade e uma pessoa tomava conta deles e no outro ano tudo mudava outra vez, acho que isso ajudou muito para que eles se adaptassem a viver aqui também.”  
(Familia Alves)

Las familias que no han pasado por la experiencia de vivir en otros lugares, aunque no tuviesen más problemas, las dificultades siempre parecían mayores.

---

<sup>49</sup> Según este autor, las redes migratorias no pueden ser confundidas con redes personales. Este tipo de red precede a la migración y su función específica es colaborar con la acción de migrar (Soares, 2003:241).

### **5.2.3. Tiempo de separación**

Durante el proceso de inmigración, las familias pueden llegar a estar separadas por un período de tiempo que puede variar entre unos meses o algunos años, hasta que puedan volver a reunir en el país de destino. El tiempo de separación familiar suele estar marcado por la ausencia de una o de ambas figuras paternas, mientras que quien emigra organiza la nueva vida hasta tener condiciones financieras para mandar a buscar los a familiares. En este espacio de tiempo los hijos suelen estar a cargo de las abuelas, tías o de uno de los cónyuges que se ha quedado. En muchos casos, suele ir primero el padre porque las personas creen que para los hombres es más fácil encontrar trabajo, luego la madre y los hijos. Una madre estuvo explicando que ella había venido con toda la familia, el marido y las dos hijas, pero al contrario de lo que ellos pensaban, el trabajo para los hombres era más difícil de encontrar que para las mujeres. Ella a los 15 días de llegar a Barcelona ya estaba trabajando, mientras que su marido tardó más tiempo para hallar trabajo.

En otro caso dentro del estudio, primero vino la madre para hacer su matrícula en la universidad, para buscar piso y escuela y, pasados tres meses, vino el marido y los hijos. El padre de esta familia destaca que han sido muy importantes para los niños estos 3 meses de separación porque ellos han podido percibir que estarían lejos de casa, como estaba la madre en aquel momento, pero que había posibilidades de comunicación, que ellos no estarían desconectados del mundo y que la vida continuaría, como refería el padre.

En el caso de los padres de Juliana, ellos habían pensado en estar solamente un año en Barcelona y después volver a Brasil. Cuando se dieron cuenta de que el proyecto migratorio podría durar más de lo previsto, replanearon la vida y en tres meses han mandado traer a las dos hijas menores. En su entrevista, Juliana recuerda el día que vino sola a Barcelona. La chica contaba que había tenido mucho miedo, por ser la primera vez que volaba en avión, era pequeña, iba sola, había llorado mucho en el aeropuerto y que ese día su primo se enfadó mucho con ella por llorar.

“No começo, quando o meu pai e a minha mae vieram, eu tava com a minha tia e com a minha vó em casa. Daí, depois quando eu vim, eu vim com o meu primo Jonhy, e com o outro meu primo (além da irmã). Viemos os quatro, éramos menores e uma aeromoça acompanhou nós até Portugal.”  
(Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

Cerca del 50% de los informantes han estado separados de sus padres entre 3 meses y 6 años, los demás han tenido el privilegio de venir conjuntamente con toda la familia, con la excepción de un adolescente que vino él solo para vivir con su tía, dejando a sus padres en Brasil.

De los brasileirinhos que tuvieron que esperar más tiempo para ver a sus madres está Carla, que vino a vivir con su madre tras 6 años, y Leonardo, que vino a vivir con su madre 2 años después de la separación. Carla cuenta de manera muy comprensiva que ella y su madre siempre mantuvieron la comunicación durante este tiempo y su madre como mínimo a cada año viajaba a verla. Por otro lado, la sra. Alves destaca que este tiempo de separación le pareció importante porque sus hijos han venido de Brasil con muchas ganas de estar con ella, sentían curiosidad por saber cómo era su vida, dónde trabajaba, y para la madre esto les facilitó la adaptación al nuevo entorno.

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) comenta que en esta fase de separación de la familia es muy importante que los padres mantengan el contacto con los hijos e informen aproximadamente sobre el tiempo previsto para la reunificación familiar (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:123). Comenta este autor también que los hijos deben sentirse queridos y cuidados pese a la distancia, por eso las llamadas, correos electrónicos y todas las vías de comunicación son significativos.

### **5.3. ESTRUCTURA FAMILIAR Y CAMBIOS**

Es bastante interesante constatar que cuando las familias salen de su hábitat natural, toda la dinámica familiar va cambiando y adquiriendo un nuevo compás. Las madres siempre comentaban un poco cómo era la vida que tenían antes de trasladarse a Barcelona. Por más que la primera idea fuese mantener el mismo ritmo de vida que se

llevaba anteriormente, los propios costumbres de la sociedad local se encargan de alterar el orden familiar, empezando por la nueva vivienda.

Básicamente, las familias participantes en mi estudio están divididas en *familias nucleares* (8), donde madre, padre e hijos viven juntos en el mismo piso; *familias monoparentales* (3), donde la madre, responsable del núcleo familiar, vive con sus hijos en un piso; y las *familias extensas* (3), donde en el mismo piso viven además del núcleo familiar nuclear o monoparental, también los tíos, primos, cuñados o abuelas.

He tenido la oportunidad de visitar cada casa de los participantes y, pese a la incomodidad de las familias extensas, en general, las familias están bien situadas y puede decirse que disfrutan de un nivel de vida medio. Salvo una familia que vive en un nivel de comodidad inferior, si consideramos que viven en el mismo domicilio 11 personas, 3 familias, en un piso con 3 habitaciones, las demás, viven en pisos, más grandes o más pequeños, pero pueden permitirse una distribución más equilibrada por el número de personas. Las familias no suelen ser numerosas, varían entre 1 y 3 hijos, por ejemplo.

Sin embargo, debido a las condiciones que tenían en el pasado, los adolescentes se han lamentado algunas veces no de lo que tienen, pero sí de lo que tenían antes. Nadie ha dicho directamente que no le gustaba su casa o que se encontraba mal, por ejemplo, pero, algunos han dicho que echaban de menos tener más espacio, que la casa estaba bien pero que no era guapa. No obstante, también son conscientes de que tienen una casa en Brasil, y esto puede ser que les de fuerza para mirar hacia el futuro con las condiciones provisionales que tienen aquí.

“Aquí. Mas antes estava muito mais feia (casa). Nos reformamos... Só tá um pouco desarrumada, né? Mas se a gente ficasse aqui o que realmente faríamos era uma boa reforma, mas legal... A gente deu uma arrumada e pintamos e tudo, mas não temos móveis legais e coisa não tem... Não, não é a nossa casa, nossa casa está no Brasil...” (Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona)

El hecho de tener que compartir con los demás, aunque sea con familiares, tampoco resulta muy fácil en un primer momento. Raquel era hija única, tenía de todo, y como ella mismo comenta era la “princesa de la casa”. Al llegar a Barcelona tuvo que



aprender a compartir sus cosas con su primo pequeño y con el resto de la familia con quien sus padres comparten piso.

“Não, aqui eu me sinto assim enjaulada, tô morando em apartamento, tudo fechado, é frio, tem escada , além do mais eu não tenho muitos amigos...”

“Eu sempre fui a princesa da casa mas quando cheguei aqui tive que compartilhar tudo com Jonathan, nos primeros meses eu tive muito ciúmes, mas depois me controlei.” (Raquel, 12 años, 3 años y medio en Bcn)

Por otro lado, los padres intentan amenizar lo máximo que pueden esta mudanza. La prioridad siempre suelen ser los hijos. En el discurso y en las actitudes de algunos padres se nota la intención de recompensar a los hijos por las “molestias” de traerlos a un nuevo entorno y por el cambio repentino de vida.

“Quando a gente mudou, a gente teve que comprar uma televisão para eles, era o mínimo, uma cama para os dois... tivemos que montar uma casa, né? Um casebrezinho...” (Familia Nunes, 9 meses en Barcelona.)

Empiezan por darles lo mínimo, como una cama o una televisión, y luego cuando la familia ya está más estructurada ya van más allá comprando unos patines, bicicleta, y llegan a la playstation y a los ordenadores. En algunos casos, la idea es dar a los hijos como mínimo la misma estructura que ellos tenían anteriormente, en otros casos, la idea es ofrecer a los hijos lo que ellos en Brasil, a lo mejor no hubiesen podido comprar. La familia Nunes, es un ejemplo de lo expuesto, la madre después de haber intentado decir algunas veces lo que ellos tenían en casa antes de viajar, explicó primero que era diferente vivir en un país extranjero al haber tenido malas condiciones en Brasil, porque todo sería novedad, lo mínimo siempre podría ser considerado un “máximo” que cuando se había vivido con más comodidades, con más confort. En este caso, y así pasaba con ella, era más difícil. A medida que la entrevista avanzó la señora Nunes ya no pudo más y acabó por contar las cosas que tenía antes de venir.

“É o que eu tava te falando a gente morava direito, eles tinham tudo, nao é por nada, mas a gente tinha tudo... Eles tinham um quarto que eu mandei fazer, um quarto todo projetado para os dois, tinham as coisas lindas, coisas de revista. A minha filha tinha um quarto de princesa, você entendeu? Ele (filho pequeno) tinha uma moto motorizada, tinham tudo: bicicleta, patins, de tudo. A escola era particular, aí viemos para cá e foi aquela mudança para

eles, eu acho que foi mais difícil. Eu tinha tudo na minha casa, a gente morava em condomínio fechado.” (Familia Nunes, 9 meses en Barcelona.)

La familia Nunes vino a trabajar a Barcelona para liquidar unas deudas de un negocio que tenían. Es decir, eran dueños del propio negocio, tenían casa y coche, sus hijos tenían de todo, como colegio concertado, juguetes, habitación hecha por encargo, etc. Por eso, para ellos vivir dentro de unas condiciones tan diferentes a los que estaban acostumbrados no está siendo tan fácil. La idea de la familia es permanecer en Barcelona durante 4 ó 5 años, saldar la deuda y volver para reiniciar la vida en Brasil. Pero parece ser que el cambio está siendo duro tanto para los hijos como para los padres. Lo positivo de la situación es el resultado que con el poco tiempo que llevan en Barcelona, ya han podido pagar parte de sus deudas.

### **5.3.1. Cambio de roles laborales**

Uno de los grandes cambios para los padres es el área de trabajo. Es difícil tanto dejar de ser jefes, como en el caso de la familia Nunes y pasar a ser “empleados”, como es difícil cambiar el status social “personal”, por ejercer una profesión diferente a la que tenían en Brasil. En Europa y en Estados Unidos, debido al mayor equilibrio económico, los sueldos y remuneraciones suelen ser más equitativos si consideramos el hecho de que una persona con menos estudios pueda llegar a llevar un estilo de vida no muy lejano al de las personas que tienen más estudios. En Brasil, es diferente, por no haber un equilibrio económico, hay una gran diferencia entre las clases laborales y el status social marcado por la actividad laboral. Yendo al extranjero, muchos brasileños suelen sentirse inferiores socialmente por ejercer ciertas funciones. Esto ocurre mucho con los brasileños en los Estados Unidos donde para seguir el juego del status de las clases laborales, ellos crearon otra categoría de nivel social. Así, por ejemplo, trabajar en la limpieza doméstica supone un mayor status social que trabajar como lavaplatos<sup>50</sup>.

Las familias del estudio trabajan en diferentes actividades laborales como vigilantes, pintores, mozos de carga, camareras y, sobre todo, en el servicio doméstico. Luego están las familias que han venido becadas y, solamente, estudian, y las familias que

---

<sup>50</sup> Fleischer (2001) “Pensando a identidade brasileira no contexto de housecleaning em Boston, Massachussets”. URL: <http://136.142.158.105/Lasa2001/Fleischer.pdf> (consultado en marzo de 2004)

también han venido a estudiar pero tienen que buscar sustento. Se destacan también dos familias que ya llevan mucho tiempo en Barcelona y tienen sus propios negocios: una peluquería y un bar.

Me llamó la atención la sinceridad de una madre que decía que aunque le guste mucho la nueva vida, por el tipo de trabajo que tiene, ella no sabe si llegará al final de su reto que es además de trabajar, hacer un doctorado.

“[...] agora, às vezes eu canso, Bianka, porque o trabalho aqui é diferente. Às vezes eu pergunto, eu não vou dar conta.....às vezes quer sair uma lágrima, porque eu pergunto até quando? até quando eu vou ter que limpar? Porque meu objetivo de limpar é dois anos, não sei se vou conseguir, será que vou conseguir? Só isso que eu fico triste, será que eu vou conseguir o que eu vim buscar?” (Familia Silva, 6 meses en Barcelona)

La señora Silva era profesora de geografía en Brasil y tenía otra dinámica de trabajo. Ahora está trabajando en el servicio doméstico y, algunas veces le resulta complicado realizar dicha actividad llegando incluso al punto de las lágrimas. Por otro lado, por haber hecho una maestría sobre la inmigración brasileña para los Estados Unidos, ella es muy consciente de todas estas etapas por las cuales un inmigrante tiene que pasar. Sin embargo, ella destaca una gran ventaja en su situación particular por el no haber salido del país por dinero, sino por estudios. Esto le da la tranquilidad de trabajar sólo lo justo para costear sus gastos familiares y vivir la vida, diferente de sus compañeras, por ejemplo, que trabajan todo el tiempo que pueden. Para ella, lo más importante es la calidad de vida que su familia puede tener y no el dinero que ellos vayan a ganar o ahorrar.

Forman parte, además, de la muestra, algunas familias que tienen nacionalidad italiana y española. Una adolescente, por ejemplo, explicó que su padre al principio estuvo trabajando para otro brasileño que de alguna manera se aprovechaba del hecho de que él no tenía los papeles todavía en regla. Cuenta Mariana, que después de que su padre pudo obtener la nacionalidad italiana, las cosas han cambiado mucho para la familia, su padre ahora como vigilante trabaja menos y gana más. Por otro lado, a pesar de que tanto el padre como la madre de Mariana sean hijos de italianos, la nacionalidad se otorgó solamente al padre, la madre tiene que aguardar dos años más hasta regularizar sus documentos de nacimiento o esperar para obtener la nacionalidad por el marido. En este caso, Mariana cuenta que a su madre no le gusta vivir en Barcelona porque trabaja

en el servicio doméstico, pero la chica está segura de que el día que ella pueda elegir trabajo, seguramente le gustará más vivir aquí.

“Só que a minha mãe quer voltar, porque ela morou quase toda a vida ali do lado da minha avó, então ela é muito achegada com a minha vó. Também ela trabalhava assim num ambiente bem gostoso, os companheiros da loja eram legais ... então a minha mãe tinha muitos amigos lá. E aquí, como agora que está saindo os documentos dela, então ela trabalha de limpar casa, que ela nao arranhou nenhum outro, aí ela odeia o serviço, então ela não tem muitas amizades, então ela tem vontade de voltar pro Brasil. Ai eu falo “não mãe, você vai ver que quando sair o seu documento você arruma outro serviço e vai melhorar tudo.” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelona.)

La señora Pérez, hija de españoles nacida en Brasil, decidió venir a Barcelona aprovechando el hecho de que su hermano había venido antes con la familia y había comentado que en España había buenas condiciones de trabajo y buenas oportunidades para la educación de los hijos. Por la ventaja de los papeles, ella llegó y luego empezó a trabajar de camarera en el mismo bar que trabaja hasta hoy. Ella comenta que no tenía una mala vida en Brasil, tenían una casa, los dos trabajaban, pero ella ya no soportaba más la violencia urbana y le preocupaban sus hijos, por esto vino. Sin embargo, por el empleo, pese a que trabaja mucho, ella está contenta. El cambio de ser vendedora a ser camarera no le supuso grandes prejuicios. A su marido no le gusta tanto su trabajo de cargador de frutas porque llega a trabajar 15 horas al día.

Independientemente de los trabajos que hagan, de manera general, los padres se quejan de no poder dar atención a sus hijos por los intensos horarios laborales. Lo mismo pasa con los padres que estudian, pues con el deseo de terminar la tesis en el plazo dado por el organismo de la beca, se ven abocados a trabajar demasiado. Esta falta de tiempo para se dedicar a los niños se nota bastante en algunos casos concretos como veremos más tarde.

### **5.3.2. Cambio de los roles domésticos**

Si todavía en casa, en Brasil, había una dinámica familiar más o menos establecida en la que una persona extra ayudaba en las actividades domésticas, había soporte de los familiares con los niños, o, la madre además de trabajar fuera era responsable de las

actividades del hogar y los hijos y marido cuando podían les echaban una mano; al cruzar la frontera, los roles domésticos suelen cambiar de una manera muy significativa. Me di cuenta de que esto realmente sucedía de esta forma cuando en una de las casas de los adolescentes, parada en un pasillo a camino de la puerta de salida, vi al padre recogiendo la basura del suelo con la pala, la hija diciendo lo que todavía estaba por hacer y la madre me comentaba en voz baja que ahora era así, ellos hacían lo que la hija mayor determinaba. Como ellos pasaban parte del día fuera, cuando llegaban a casa por la noche tenían que hacer las cosas pendientes del hogar, comentaba la madre diciendo que en su ciudad ella tenía una persona que ayudaba en casa, pero que aquí se tenían que valer por ellos mismos.

Esta situación se repetía en varias familias donde las madres daban gracias a Dios por la ayuda de los maridos e hijos, sobre todo, las hijas. Es decir, los hijos e hijas que no colaboraban en casa, aquí pasaron a cooperar, y los hijos e hijas que ya tenían responsabilidad antes, ahora tenían todavía más. Toda ayuda parece ser bienvenida, canguro con el hermano pequeño, recoger la casa, hacer la comida, hacer la habitación, comprar, hacer solos las tareas escolares, poner la mesa, pasear el perro...

Por otro lado, hay dos casos que me llamaron mucho la atención. Uno es el de una adolescente de 14 años que después de recibir muchas visitas de su madre en Brasil, finalmente, su madre pudo traerla junto a ella seis años después de haberse casado y venido a vivir en Barcelona. Carla con 8 años de edad, dejó la casa de la abuela en Brasil y llegó directamente a una familia con madre, nuevo padre y nueva hermana. Por lo que cuentan madre e hija, después de conseguir el reagrupamiento familiar, ellas también han sido capaces de llevar la vida adelante tras la separación matrimonial de la madre. El cambio de rol aquí tanto ha sido para la madre, que tuvo que asumir el rol de madre y padre, como para la hija, que tuvo que asumir grandes responsabilidades en casa siendo aún pequeña. Lo apreciable en la postura de madre e hija en esta situación, es el no haber sido solamente un cambio temporal, mientras las cosas se normalizan, sino un proceso largo en el que ambas todavía perseveran en sus roles. La señora. Moreno comentó con admiración las calidades de su hija:

“A minha filha é muito responsável pela idade que tem, deve ter sido devido a minha separação um pouco. Ele não é pai dela, vale? E ela sempre foi

mais madura do que era. Eu me separei ela ainda tava pequena (...) Então ela madurou muito porque tinha que dar comida a sua irmã, eu tinha que trabalhar, ela tinha que cuidar da casa, ajudar a cuidar da casa, então ela madurou muito.” (Familia Moreno, 12 años en Barcelona)

En una redacción donde los adolescentes explican un poco sobre sus vidas en Barcelona, Carla manifiesta de forma clara sus experiencias en el nuevo rol que ha asumido en casa, es más, la niña parece muy orgullosa de sus logros.

“En mi casa suelo ser una niña bastante responsable, en casa vivimos mi madre, mi hermana, yo y mi perrito mi madre trabaja mucho así que parte del día casi no la veo la suelo ver sobre a las 22:00 que es la hora que llega por la noche. Cuando salgo del colegio a las 5:30 me voy a casa y la hago par@ que mi madre cuando llegue la encuentre limpia ya que se pasa el día trabajando y no tiene tiempo para hacerla, aun que no lo parezca puedo encargarme de una casa yo sola porque desde los 8 años me enseñaron a ser una mujercita y por fin lo he conseguido tengo 14 y se acerca de todo a cocinar.” (Redacción de Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Otro tipo de cambio de rol ocurrió con un adolescente de 15 años que, por diversas circunstancias como suspender un curso, desinterés por las clases o falta de motivación personal decidió dejar de estudiar. Su familia intentó que el chico retornara al colegio, comprando enciclopedias, hablando con los profesores, dialogando con él también, pero parece que no hubo manera de hacerle volver a la escuela. La madre comentaba con tristeza que para estar en la escuela perjudicando a los otros chicos que querían estudiar o haciendo tonterías por la calle, lo mejor era que estuviese dentro de casa sin molestar a los demás. De hecho fue lo que sucedió. En la entrevista, Marcelo contaba que después de haber salido de la escuela no estaba realizando ningún otro tipo de actividad académica, se ocupaba de ayudar a su madre con las tareas domésticas. Cada día mientras su madre, su padre y sus hermanos mayores iban a trabajar, él se quedaba en casa haciendo la faena.

“Eu faço atividade aqui em casa mesmo... limpando e ajudando a minha mãe...” (Marcelo, 15 años, 4 años en Barcelona)

Parece ser que durante el tiempo en el cual se vive en el exterior, estos cambios de roles no sólo son comunes, sino también necesarios. Las familias suelen depender de ciertos

recursos que muchas veces acaban saliendo de dentro de la propia casa, como puede ser la ayuda de los hijos. Menezes en su estudio sobre hijos de brasileños en EE.UU., señala que los distintos cambios en el nuevo contexto producen un cierto grado de madurez en los chicos y chicas. El autor comenta que la acumulación de tareas domésticas, por ejemplo, permite a los hijos de los inmigrantes madurar más temprano. Afirma también que ya a los pocos años los hijos pasan a ser miembros del grupo doméstico de manera más directa, no siendo ajenos a las dificultades familiares (Menezes, 2003:165).

### **5.3.3. Relación familiar y diálogo**

Los tipos de relación familiar presentes en el estudio están dentro de los patrones ya conocidos mundialmente cuando se trata de comunicación entre padres e hijos adolescentes: algunas veces funcionan de manera más intensa y conflictiva, otras veces de forma más calmada. Lo diferencial en estas relaciones familiares es el surgimiento de otro modelo de familia, el modelo familiar de la sociedad local, que se presenta para contrastar con los valores que los padres intentan transmitir en casa. Sin embargo, los propios adolescentes perciben por ellos mismos la diferencia entre los valores familiares y los valores sociales y poco a poco van haciendo sus opciones. Algunas veces son opciones que agradan a sus padres y a veces no.

“Os pais aqui são muito diferentes, se a minha mãe não conhece ela (mãe da amiga) não deixa eu dormir na casa das minhas amigas. Veio dormir uma amiga na minha casa e minha mãe falou que a mãe dela nem ligou para conhecê-la, para saber do endereço, não ligou para nada... Daí ela disse que minha amiga podia dormir lá em casa, mas que eu não dormiria na casa dela, a mãe acha ela muito avançadinha...” (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Los chicos y chicas cuando perciben que los padres locales son diferentes, es porque saben que los hijos, sus amigos también lo son. El ser diferente en este sentido está marcado por el hecho del “otro” no hacer las cosas como “nosotros” hacemos, sencillamente por eso. Entonces entra en juego una cierta negociación por parte de los adolescentes, a la hora de actuar de una manera u otra. Ellos van probando y buscando sus propios valores, sus nuevas identidades. Juliana me explicaba que en relación al Brasil, los adolescentes españoles eran diferentes. Para ella, muchos adolescentes brasileños también hacen lo que hacen los adolescentes españoles, pero en menor

escala, por lo menos su grupo de amigos allí no hace lo que sus amigos hacen aquí. La chica destaca actitudes como empezar a fumar temprano, tener relaciones sexuales, tomar drogas, etc. Juliana explica que en Barcelona hay otro aire, otra libertad que en Brasil no hay, pero que para ella este exceso de libertad no siempre es bueno.

“Bom, não sei, é que aqui os adolescentes são um pouco mais diferentes que no Brasil. Eles, por exemplo, eles têm uma visão da vida um pouco diferente, bom, eu não sei como tá agora o Brasil, só que tem uma coisa, eu quando cheguei aqui, eu não sabia nada de coisas pessoal, sentimental, tudo isso, mas quando eu cheguei aqui, meninas da minha idade já tinham namorado, ficou com não sei quem, não sei quantos, lá no Brasil tem gente que sim, mas aqui a maioria perde a virgindade cedo, fuma, droga, lá no Brasil, pessoalmente meus amigos todos com esta idade ainda não fuma nem nada e aqui não, aqui é muito diferente, aqui se vc quer usar uma roupa você usa, ninguém vai te criticar (...) E lá no Brasil você anda mais certinho, mais controlado, aqui, não sei, aqui vc tem um outro ar, outra liberdade, que lá no Brasil não tem. Eu acho melhor no Brasil, né? Porque muita liberdade... liberdade é boa, mas assim tanto como para você fazer o que você quiser, é que, por exemplo, se você quiser fumar agora, você fuma, se você tá na rua e quer se drogar você pode porque tem até polícia que vem e não te fala nada. Então, cada vez mais pessoas estão começando a fumar aqui, esse é o ruim daqui.” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

Cuando los padres empiezan a sentir falta de claridad, falta de referencia, perciben un cierto desorden en las ideas de sus hijos e intervienen y utilizan el diálogo para llegar hasta ellos. Las nuevas ideas pueden venir por la escuela, por la charla con los colegas, y según la madre de Juliana y la madre de Leonardo, lo mejor es explicar en casa lo que la familia piensa acerca de los temas que los hijos traen de la calle.

“Então a gente tem um tema que pra muitos é um tabu, e teu filho lá no colégio, ouviu ou ensinaram, você chega em casa e fala, não é assim... e tal, e explica mais sobre aquilo. Eu acho que fica bastante legal pra criança...” (Familia Salvador)

Por otro lado, algunos padres intentan no esperar que surjan las dudas juveniles y ya parten directamente hacia el diálogo preventivo. En este caso concreto, la sra. Alves, responsable de la educación de sus dos hijos varones (10 y 12 años), optó por hablar con ellos de manera abierta y directa sobre el uso de los preservativos. La madre cree que es muy importante que sus hijos aprendan los temas de la vida, y si aprenden desde casa todavía mejor.



“Sinto que eles amadureceram bastante. Eu converso muito com eles e quero que eles aprendam as coisas em casa. Semana passada estive conversando com eles sobre preservativos. Peguei uma banana e estive ensinando como se fazia, o pequeno morria de rir, o maior prestava mais atenção. Eu sou muito aberta e quero que meus filhos aprendam as coisas, acho isso muito importante.” (Família Alves)

El diálogo familiar es la herramienta que los padres utilizan para guiar, orientar, para facilitar a sus hijos pautas para vivir en la nueva sociedad. Sin embargo, no siempre resulta tan fácil que los adolescentes sigan las orientaciones familiares.

#### **5.3.4. Preocupaciones y expectativas**

Una de las grandes preocupaciones de las familias es el que sus hijos caigan en el consumo de drogas. El hecho de que en España los adolescentes empiecen a fumar muy temprano y el consumo personal de marihuana sea permitido, genera cierta inquietud y malestar en muchos de los padres. Una madre contaba de forma un poco teatral que cuando ella nota que su hijo tiene un comportamiento un poco diferente de lo normal, enseguida le pregunta si ha fumado algo, le huele y le pide la mochila para averiguar si hay algo comprometedor. Ésta parece ser una actitud un poco exagerada, pero cada familia desarrolla estrategias diferentes para lidiar con esta situación poco deseada. Lo malo es que el chico siempre se enfada con la postura de su madre, principalmente, por lo que aparenta ser una falta de confianza.

Las preocupaciones también pasan por el rendimiento escolar, por las buenas y no tan buenas compañías, por los horarios sociales, por el exceso de libertad en general, etc. El hecho de que algunos padres y madres no estén tanto tiempo en casa dificulta el acompañamiento directo de sus hijos.

Por otro lado, la gran expectativa de los padres y madres es el que sus hijos puedan tener una buena educación durante el tiempo que estén en España y puedan llegar donde ellos no han logrado alcanzar o quizás, lleguen todavía más lejos. Los padres destacan como muy positivo las oportunidades que se abren para sus hijos en la nueva sociedad como el aprendizaje de idiomas, el acercamiento a diferentes expresiones culturales, las posibilidades de viajes, las ofertas culturales como museos y exposiciones, además del crecimiento personal que ellos experimentan.

De un modo general, los padres cuando deciden emigrar, lo hacen pensando en sus hijos, es una esperanza de poder ofrecerles una vida mejor aunque en otro contexto cultural. A medida que esta vida mejor empieza a ser realidad, las expectativas de los padres y madres es el que los hijos no tengan que pasar por lo mismo que ellos han vivido y pero que a través de los estudios, puedan alcanzar sus propios objetivos. Una madre comenta en la entrevista de manera muy convencida que la única herencia que ella puede dejar para sus hijas son los estudios. Después ella vuelve a jugar con lo que había dicho afirmando que “*la herencia de pobre son los estudios*”.

Además de los estudios de los hijos, en este proceso de inmigración hay también la expectativa de cuándo regresar al país de origen. Éste es un tema que siempre sale en las conversaciones de los inmigrantes: volver, no volver o cuándo volver. Las familias que vienen expresamente para estudiar tienen más claro el volver porque han dejado, temporalmente, sus puestos de trabajo y a la vuelta siempre hay posibilidades de nuevas propuestas. Por otro lado, los que ya han dejado sus puestos de trabajo definitivamente se lo piensan más a la hora de volver. Parece ser que cuanto más tiempo en la sociedad de destino, más difícil resulta la decisión de volver o no.

En el caso del padre de Juliana él comenta que sus niñas prácticamente han empezado la primaria aquí en Barcelona. Sería difícil porque en dos años más su hija mayor termina la secundaria aquí pero en Brasil le quedaría un año más para terminará la secundaria de allí. Explica aún que su hija mayor tiene ganas de hacer la carrera aquí y si ella no cambia de idea, ellos también se quedarían para acompañarla. A la hora de volver la familia tiene que pensar en todo lo que implica la vuelta. El Sr. Salvador explica también que los hijos no son como *pelota* que se tira de un lado al otro y se vuelve a tirar, ellos necesitan de estructura. Cuenta que ya sacaron a las hijas una vez de un entorno y, en el presente, van a esperar el momento oportuno para hacerlo otra vez, o no, porque el cambio implica empezar todo desde cero.

“[...] a medida que vai passando os anos vai ficando mais difícil, a Juliana tem dois anos de secundária, e se ela termina esses dois anos de secundária, no Brasil, ela ainda não terminou, ainda falta um ano do segundo grau, e aqui ela vai fazer dois de bacharelado pra fazer uma universidade, e o que ela quer é fazer a universidade aqui. Quem sabe com o tempo ela resolva, então se ela faz a universidade aqui, é lógico que nós vamos ter que esperar. (...) Porque, nós não podemos ver só o nosso lado de família aqui, tem que

ver o lado que as crianças estão estudando, e não é como se fossem uma peteca: já tiramos elas da escola quando estavam no Brasil, trouxemos pra cá, agora voltamos, seria praticamente começar tudo de novo...” (Familia Salvador, 5 años en Barcelona)

Entre las preocupaciones y las expectativas, algunas familias destacan que, a pesar de las dificultades de cada día, también hay los pequeños logros y la unidad familiar puede ser considerada uno de ellos. Esto no significa que antes la familia no estuviera unida, significa que hubo otro tipo de aproximación familiar, hubo un redescubrimiento del papel de cada uno dentro de casa y su valor real. Para estas familias, aunque no siempre esta unidad sea física –todos sentados alrededor de una mesa para comer– por ejemplo, el hecho de que dependan más los unos de los otros ya genera en sí mismo una necesidad de estar más unidos y de autoprotegerse.

#### **5.4. EL ENTORNO SOCIAL**

La vida social en la inmigración no tiene siempre un lugar muy marcado y en algunas familias, muchas veces termina por pasar desapercibida por la cantidad de horas que los padres trabajan. Merece la pena destacar también que la vida social de los hijos es muy distinta a la vida social de sus padres, aunque en algún momento haya actividades que se haga a un nivel más familiar. La mayoría de los adolescentes, a través del vínculo de la escuela, desarrollan actividades sociales que muchas veces están relacionadas con los centros educativos o, con los compañeros del mismo. Los padres, a su vez, tienen que buscar otros espacios de relación como puede ser el propio trabajo, la iglesia, la universidad, la familia, los connacionales y los amigos hechos a lo largo del camino.

##### **5.4.1. Rompiendo las barreras**

Cuando una persona va por primera vez a la casa de otra que no conoce muy bien, ésta suele esperar un poco para ver el comportamiento del dueño de la casa, de esta manera puede percibir cuáles son los límites y, a partir de ahí, poder actuar. En el caso de la

inmigración no es diferente. Desde el momento en que se conoce un poco a los “dueños de la casa” se puede hacer un mayor o menor acercamiento a ellos. Una madre estuvo explicando que para ella quien llega es quien tiene que dar el primer paso para relacionarse. La Sra. Mendes cuenta que después de que ella lograra, con mucho cuidado y respeto, romper la distancia personal en relación a algunos de sus nuevos amigos<sup>51</sup>, fue cuando ella descubrió a personas maravillosas, diferentes a los que ella estaba acostumbrada. Como ella explicaba en la entrevista, las mismas personas con quien ella se relacionaba antes han cambiado su manera de actuar después de que ella rompiera el “muro”. Me parece que ha sido una cuestión de conquista por parte de la madre. Pasaron a tener una relación de amistad todavía mejor, más fluida y más significativa que antes.

“Eu acho que o mérito é de quem chega, é de quem consegue furar este bloqueio que eles tem... pelo menos as pessoas com quem eu tive contato eram pessoas fechadas, mas por trás desse muro são pessoas maravilhosas, pessoas assim que eu sou grata por toda a minha vida...” (Sra. Mendes, 3 años y medio en Barcelona.)

Los padres de los amigos de la escuela de los hijos también pueden funcionar como una fuente de amistad en algunos casos. El señor Brunelli señalaba que las reuniones mensuales que suelen hacer los padres del equipo de baloncesto del colegio de su hijo. Comentaba que estas familias se veían cada semana en los partidos que sus hijos iban a jugar en los otros colegios, y que además una vez por mes se reunían todos para comer o cenar en casa de uno de los otros. El padre destacaba con orgullo la buena relación que tenían entre ellos.

La familia Brunelli comentó, asimismo, la amistad que tenían con unos amigos de la universidad, e iban a comer a casa algunas veces. Para ellos, lo importante en las relaciones es saber actuar de acuerdo con las reglas del juego, no resistirse a ellas. La madre, destaca que sus hijos colaboran bastante en este sentido y al llegar a casa de los anfitriones ayudan a poner la mesa, hablan en catalán con ellos y, de esta manera, se van ganando cada día la amistad de la familia; es decir, se hacen querer.

---

<sup>51</sup> La madre se refería a amistades que ella tenía con madres del colegio y también con personas del grupo de catequesis a la que sus hijos participaban.

“Eles chamam a gente e diz cada um leva tal coisa, a gente levou a feijoada, mas a gente sabe como é o esquema deles. Chega lá o Marcos prepara a mesa, não tem problema, agora, se você entra já com aquilo da resistência, não, tem que se adaptar, e as crianças nisso eles são muito parceiros porque o Marcos já entra e faz as coisas, a Marta se encarrega do catalão, fala com eles em catalão, para eles isso é o máximo, dizem que somos os melhores Brunellis que existem, eu acho que fazer um pouco o esforço de estar fazendo a alegria deles”. (Familia Brunelli, 3 años y medio en Barcelona)

Por otro lado, tanto en el trabajo como en el vecindario son espacios donde puede haber relaciones de amistad, aunque en Barcelona es menos común que haya esta dinámica de barrio que suele haber en muchas ciudades brasileñas. El tipo de relaciones que puede haber en los barrios son muy diversas porque cada uno está dotado de características muy peculiares. Hay barrios en los que existen más facilidades para fomentar relaciones, por el tipo de personas que viven en él, también por la estructura organizativa del barrio. Me gustaría resaltar la experiencia de una de las pocas madres que refiere una acortamiento significativa con los vecinos. La señora Santos explicaba en la entrevista que su familia tiene muy buena relación con los vecinos, tanto de la escalera, como de algunos de la calle. Ella cuenta con admiración que los vecinos han comentado con ella que no habían entrado en casa de los otros vecinos españoles, pero que en su casa ella los invita y ellos vienen para ver los niños y también suelen ayudar a la familia cuando ellos necesitan de algo.

“Não tenho o que falar, de verdade mesmo... vizinhos maravilhosos, que me socorrem quando preciso, nesta casa aqui, nesta calle que vivemos aqui, todos os vizinhos nos conhecem, eles mesmo dizem que nunca foram em casa de espanhóis. A gente convida e eles vêm ver as crianças, são pessoas que se preocupam com a gente... minha patroa eu converso o que quero conversar com ela, uma pessoa que me faz sentar e me faz conversar, uma pessoa que eu vou te dizer, não encontrei ninguém, assim a nível de dinheiro, que me ajudase assim como me ajudou esta mulher... Esta última cirurgia foi ela quem me pagou, 2500 euros, uma pessoa que não me conhece de nada...” (Familia Santos, 3 años y medio en Barcelona)

Hablando de las relaciones de la familia con la sociedad en general, la señora Santos, no sólo habla bien de sus vecinos, sino también de la buena relación que tiene con la dueña de la casa donde trabaja. Durante todo el tiempo que hace que reside en Barcelona, la Sra. Santos ha trabajado en la misma casa y su jefa la ha apoyado mucho en este tiempo y tiene muy buena consideración por su amistad. Por otro lado, la familia también se

mueve en una comunidad cristiana donde se congregan personas de diferentes nacionalidades y también tienen muchos familiares en Barcelona.

El relacionarse con los miembros de la sociedad receptora no siempre es tan fácil como hemos visto anteriormente. Al tratarse del acercamiento a las personas, muchas veces la dificultad que entraña reside en dar el primer paso, es “romper la barrera”, un saludo de buenos días al cruzarse con el vecino por la calle, comentar algo con el compañero sobre las cuestiones del trabajo. Es verdad que la personalidad de uno cuenta bastante a la hora de acercarse, pero cuando hay predisposición por un lado y sobre todo respuesta por el otro, es más fácil que el contacto personal sea realizado y poco a poco la relación vaya adquiriendo la forma que tiene que tomar.

#### **5.4.2. Falta de oportunidad**

El inconveniente en poder tener algún “éxito” en el entorno social son las oportunidades. Muchas veces, por el hecho de que los inmigrantes trabajen demasiado sus relaciones acaban por limitarse a los compañeros de trabajo. Cuando hay suerte y los compañeros de trabajo son de diferentes colectivos culturales, incluyendo a los autóctonos, es más probable que haya diferentes tipos de relaciones, de lo contrario, son pocas las oportunidades para que autóctonos y no autóctonos puedan fomentar relaciones en un mismo espacio. La barrera que para algunos puede ser más fácil de quebrar, para otros es más complicada.

La señora Amaral, por ejemplo, explicó en la entrevista que ella pasa la mayor parte del tiempo en su trabajo, un restaurante argentino donde trabaja con muchos brasileños y también algunos latinos. En sus momentos de ocio, ella termina por salir con los compañeros de trabajo, a los cuales denomina la familia del trabajo, sin haber mucha oportunidad de relacionarse con personas fuera de este ambiente. Ella comenta que su familia no tiene relaciones con los españoles, sencillamente porque no conocen muchas personas autóctonas.

“Não sei, parece que há uma barrera... Sabe que eu não tive contato com espanhóis! Eu quando saio, saio mais com a minha família do trabalho. Com espanhóis não, não conhecemos, é mais porque não conhecemos mesmo. A

gente tem mais relação com argentino e com brasileiro” (Señora Amaral, 1 año y medio en Barcelona.).

La Sra. Amaral opina que en términos de relaciones, sus hijos tienen más opciones que ella por el hecho de pasaren todo el día en la escuela y por la diversidad que hay allí.

### **5.4.3. Comunidad aparte...**

Como hemos visto, al principio de esta tercera parte no hay una comunidad brasileña en Barcelona estructurada como tal, lo que hay son diferentes grupos de interés donde las personas participan, o grupos de amigos que se encuentran para pasarlo bien. Me ha llamado la atención el comentario de una madre que decía que era muy difícil conseguir amigos españoles. Daba como ejemplo el hecho de vivir hacía dos años y medio en un edificio y saludar, exclusivamente, a un vecino. Según la señora Fiorelli, relacionarse con los de la sociedad es más fácil para sus hijas en la escuela tanto a causa de las edades -los adolescentes son más abiertos- como también por las mentalidades. Para ella, si uno no tiene apoyo en los amigos brasileños puede llegar a sentirse muy solo. Por otro lado, me imagino que como una opción, ella destaca que el hecho de que algunos colectivos como los peruanos o bolivianos, sean personas más abiertas y con la misma predisposición a la hora de relacionarse que los brasileños, facilita el fomento de nuevas amistades. Sin embargo, estos tipos de amistades funcionan más bien como un tipo de comunidad aparte, tal como ella define, de manera poco convencida, que pueda ser la mejor opción social.

La señora Fiorelli comenta que para que un español dé la oportunidad de relacionarse con el otro, es necesario conocerlo bien. Ella señala esto por sus experiencias en el trabajo, una casa donde está trabajando desde que llegó, hace dos años y medio, pero que no hay ningún tipo de relación con su jefa, sino, exclusivamente, laboral. Es decir, en este caso, ni conociendo bien a su jefa cultiva una relación más allá de las tareas diarias.

“[...] tem que te conhecer muito bem, pra você abrir uma brecha, pra dizer assim ao menos, colega, a gente estranha muito porque no Brasil, isso é mais depressa, você sai na rua os vizinhos te convidam logo pra tomar um café, aqui não tem isso, eu moro neste prédio aqui já faz dois anos e meio e conheço um só vizinho, não conheço ninguém, nem o vizinho de porta fala

oi, não ,o único ponto que eu acho difícil aqui é que você se sente só... Se você tem amigos brasileiros bem, mas pra conseguir amigos espanhóis... Pra Mariana é mais fácil porque entre as colegas dela existe mais integração, da mesma idade, têm outra cabeça, mas pras pessoas de trinta anos pra lá... a gente sente que eles são um pouco assim, eles têm como uma barreira, mas depois a gente se acostuma [...] Engraçado é que se você conhece uns peruanos, bolivianos eles já são mais como os brasileiros, só olhar pra cara deles, eles procuram fazer amizade com você, mas é assim, como se fosse uma comunidade á parte...” (Señora Fiorelli, 2 años y medio en Barcelona)

Parece ser que para la señora Fiorelli la “comunidad aparte” empieza a existir desde el momento en que no hay vínculos sociales con las personas de la sociedad receptora, sino que los vínculos sociales están más relacionados con personas de otros colectivos culturales, además del propio colectivo brasileño. En este aspecto, lo más significativo no es tener relaciones con personas de un origen u otro, sino ejercer algún tipo de socialización. No obstante, cuando se puede lograr tener algún tipo de contacto con los autóctonos, el grado de inmersión en la nueva sociedad es mucho mayor, diferente al tipo de vida más aislado socialmente, que uno puede llegar a llevar cuando vive en las “comunidades aparte”.

A diferencia de algunas comunidades brasileñas en los EE.UU., que terminan por aislarse por el poco dominio del idioma local, en el caso de las supuestas “comunidades aparte” en Barcelona que puedan existir, no tienen nada que ver con la incomprensión del idioma. Los brasileños en Barcelona no suelen tener problemas con el idioma, sobre todo porque tanto el castellano como el catalán son lenguas que vienen de la misma raíz lingüística que el portugués: el latín. Por otro lado, dado que el castellano como el catalán son lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma Catalana, los padres optan por hablar más castellano. Hay la excepción de una madre que como ya lleva 12 años viviendo en Cataluña, suele utilizar el catalán, sobre todo con la hija pequeña que nació aquí. Aunque los padres tengan una buena comprensión del castellano, es verdad que algunos todavía no lo dominan muy bien por el poco tiempo que llevan en la sociedad, por ejemplo.



#### **5.4.4. Prioridades diferentes**

El disfrutar de la vida social no siempre consiste en tener sólo relaciones de amistades, sino que también implica participar económicamente en las actividades de ocio. Un padre, al explicar la experiencia de su familia respecto a la sociabilidad, sacó a la luz algo muy interesante y muy significativo: la vida social tiene un coste. No es lo mismo ser estudiante y tener unos gastos, que ser padre de familia con dos hijas adolescentes y tener que pagar cuentas en el país de destino y en el país de origen. El señor Salvador explicó en la entrevista que ellos como familia se han adaptado muy bien a la sociedad, que tienen algunos amigos españoles, incluso un amigo que le dio un gran apoyo al llegar. Era un catalán que había vivido algunos años en Brasil. Pese a ello, su círculo de amistades gira en torno a brasileños y a personas que frecuentan la misma comunidad cristiana que él.

“[...] eu acho que a gente se adaptou bastante bem, no meu caso não tivemos problemas não. Aqui está, vivemos, e temos bastante amigos que são brasileiros, então a gente se integra mais, por causa da igreja, sabe? E fora, com os espanhóis também... Eu acho que mais ou menos parecido o que passa aqui, é o que passa em outras famílias, lógico, que na condição de imigrante a parte financeira é bem menor... Eu já não tenho tanta chance de ir pros lugar, porque tudo tem que pagar, não é igual ao espanhol, eles têm mais facilidades e o salário é melhor. Por isso na condição de imigrante, talvez, essa coisa de sair , levar as crianças pra vários lugares isso não, é bem menos, bem menos mesmo, porque claro [...] quando você vive aqui, com coisas pra pagar fora você não consegue manter tudo isso... É que a diferença de uma família de imigrantes, para uma família de espanhóis, nós que vivemos aqui, nós temos que chegar e primeiro lutar para ter documentos, para depois de ter documento, conseguir um trabalho... e mesmo pra ter estes documentos, os espanhóis já tem os documentos e portanto os trabalhos e claro que são melhores...” (Señor Salvador, 5 años en Barcelona)

Parece ser que en cuanto al entorno social, los inmigrantes y los autóctonos aunque posean las mismas necesidades de ocio, tengan también prioridades diferentes. Mientras una familia española, por las condiciones socioeconómicas que tienen puede darse el lujo de tener ciertas comodidades a la hora de pensar en las actividades lúdicas, para una familia de trabajadores inmigrantes se vuelve difícil soportar ciertos gastos o incluso acompañar a sus amigos autóctonos. A esto se refiere el señor Salvador. Él hace énfasis que uno, cuando llega a la sociedad receptora, tiene prioridades diferentes que son conseguir papeles, trabajo, casa, buscar una estabilidad mínima para la familia, para, y

sólo después, pensar en las actividades sociales: “*trabalho aqui, mas não sou daqui*”, comentaba él. Pero, al contrario si ellos se relacionan con los grupos de iguales, las posibilidades de realizar las actividades de ocio serán básicamente las mismas y no habrá tanta disparidad o recelo por no poder acompañar a los amigos<sup>52</sup>.

Igualmente hay muchas familias que logran el equilibrio y pueden tanto atender sus prioridades como permitirse algunos pequeños lujos como un viaje, comidas en restaurantes o pequeñas salidas.

El entorno social de las familias brasileñas está caracterizado por los espacios donde se mueven y por las oportunidades de relaciones que se abren más allá del trabajo y de la propia familia. Las relaciones de los padres con el entorno social parecen estar asociadas, también, a la percepción que ellos tienen de los miembros de la sociedad receptora. Las familias brasileñas, de un modo general, tienen una percepción muy diversificada sobre los españoles, sobre los catalanes en sí, y merece la pena destacar que estas opiniones varían de acuerdo con las experiencias de cada uno con la sociedad. Por otro lado, independientemente de las experiencias positivas o no tan positivas con los autóctonos, muchas de las familias suelen ver a los españoles como personas cerradas, distantes, frías y serias. Estas características que en un principio pueden ser consideradas como negativas, en realidad, es el reflejo de la percepción que los brasileños tenemos de nosotros mismos como personas más abiertas, más cercanas y más cálida; esto hace el contraste. No obstante, las actitudes de las familias a la hora de relacionarse con los demás suelen ser bastante positivas y existen diferentes posicionamientos, oportunidades y experiencias.

Por un lado no hay lo que se llamaría el “gueto brasileño”, pero por otro lado tampoco hay demasiada interacción con la sociedad receptora. Los tipos de relaciones suelen ser más del tipo intercultural. Los brasileños se relacionan con los diferentes tipos de personas que se les cruzan por el camino, por decirlo de alguna manera.

---

<sup>52</sup> Merece la pena destacar también que en Barcelona hay muchas ofertas de ocio gratuito, lo que en este caso no serviría como “excusa” para no relacionarse con los demás por falta de recursos financieros.

## **5.5. LA FAMILIA Y LA ESCUELA**

Otro aspecto importante y muy significativo a la hora de comprender las experiencias de los adolescentes brasileños, es conocer los grados de implicación de la familia con la escuela. Es decir, no solamente la participación de la familia en la escuela, sino también, su implicación en el desarrollo académico del hijo y la valoración de la enseñanza.

### **5.5.1. Elección de la escuela**

El contacto de la familia con la escuela empieza a partir de la elección de la misma. La elección de la escuela de los hijos es una decisión importante por parte de los padres y tiene que ser tomada con bastante cautela. Algunos padres han sido más reflexivos que otros en este aspecto. A diferencia de Brasil, donde cada familia puede elegir (siempre que haya una plaza disponible) el colegio donde quiere que su hijo asista, indistintamente del barrio, o del tipo de escuela (pública o concertada), en Barcelona las familias eligen las escuelas de sus hijos a partir de un listado de centros ofrecidos por el Ayuntamiento. El hecho de que muchas familias lleguen sin conocer cómo funciona el sistema educativo local, hace que los padres por desconocimiento o falta de información terminen por colocar sus hijos en centros de los que ellos desconocen, por ejemplo, la filosofía o la localización. Cuando la familia puede contar con alguna orientación de un amigo, vecino o familiar a la hora de elegir el centro suele ser siempre menos difícil la elección, aunque haya cierta limitación de los centros por parte de la administración. La mayoría de las familias del estudio han elegido el centro escolar de sus hijos por la indicación de amigos o familiares que, también, tenían hijos en este centro o, sencillamente, por la cercanía. Sin embargo, hay otras familias que, por falta de personas que les aconsejaran o por iniciativa propia, utilizaron diferentes tácticas para elegir la escuela de sus hijos.

La señora Brunelli llegó antes que su familia a Barcelona para buscar piso, escuela y matricularse en la universidad. Contaba en la entrevista que mientras buscaba piso, aprovechaba también para visitar las escuelas del barrio. Desinformada sobre como funcionaba el sistema educativo catalán, la señora. Brunelli visitó casi todas las escuelas públicas y concertadas de los barrios donde fue a buscar piso. Después de estar segura

de donde iban a vivir, entonces buscó con más intensidad en el barrio elegido hasta encontrar plaza para sus dos hijos. Explicó que no buscaba una escuela pública o concertada, ya que sus hijos habían estudiado en los dos tipos de escuela. Buscaba un lugar donde sus hijos estuvieran en condiciones de adaptarse, ya que con tantos cambios la escuela sería su casa, como ella decía. Buscaba una escuela que fuese amplia, bien iluminada, con deportes, que los niños estuviesen a gusto, y en la cual, además, hubiera cierto rigor metodológico, tal como ella estaba acostumbrada en Brasil. Al final, después de tanta búsqueda al azar, encontró la escuela de sus “sueños”, y lo que era mejor, en su barrio.

“Eu cheguei sozinha nos dos primeiros meses eu busquei apartamento, colégio, busquei em vários lugares, varios colégios públicos, vários particulares, onde eu ia ver apartamento eu aproveitava para ver também os colégios. E aqui no bairro, claro, nesta parte do Carmel, eu nao fiquei assim tao tranquila, entrava, entrava, fazia as entrevistas e nao batia. Até que fui no colégio das irmãs, mas faltava vaga para um, aí no último que eu fui, foi esse “S”, eu já tinha certeza que ia ficar neste bairro, daí eu fui no último no “S”, claro, sem saber, né? Caminhar pelos bairros e não tinha visto nada, daí eu vi que eles tinha um colégio também em Maral, em Brasilia, daí fui super bem recebida e vi que tinham o mesmo rigor metodológico do Brasil, os meninos já vinham dessa linea Maristas, mas não por ser particular, porque eles já estudaram em escolas públicas, mas nessa fase que eles estavam a escola não era tão grande, mas com um ensino bastante similar, disciplina, aí eu pensei, “aquí eles se adaptam”. Eu pensava muito assim a questão do espaço físico, a iluminação, que eles tivessem muito esporte. Quando eu vi que tinha natação, essas coisas eu pensei, “aquí eles vão se adaptar”. Com a casa, tem muita mudança, então a casa deles é a escola, então eles vão ter que estar num ambiente que eles se sintam super bem e foi isso.” (Familia Brunelli)

Otra madre, con una experiencia diferente, contó en la entrevista que mientras el ayuntamiento no le aseguró la plaza en la escuela que ella quería para su hija, ella no volvió a Brasil para recoger a la niña. Esta situación ha sido especial porque la niña llegaría con el curso ya empezado. Por ello, si no le garantizaban la plaza, la madre tendría que esperar más tiempo para ir a buscar su hija. Ella comenta que había otras opciones de colegio con plazas, pero no era el colegio que ella quería porque estaba muy lejos de su casa y ella no se quedaría tranquila con su hija estudiando tan lejos. Al final su petición fue atendida.

Por falta de plaza en los colegios más cercanos de casa, muchos de los adolescentes participantes en la investigación estudiaban lejos de sus domicilios. Una madre se quejó, por ejemplo, que en algunos colegios en su barrio las escuelas solamente aceptaban a los alumnos autóctonos, dificultando el ingreso de alumnos extranjeros como su hijo, que se quedó fuera del barrio. La señora Alves tuvo que llamar a varios de los centros ofrecidos por el ayuntamiento hasta encontrar uno para su hijo, que al final tuvo que ir a un colegio en otro distrito.

“Eu busquei uma escola aqui perto de casa mas não encontrei vaga. Algumas escolas quiseram apenas aceitar a maioria de alunos espanhóis e sobrou poucas vagas para os alunos imigrantes, daí o Léo não conseguiu vaga”. (Señora Alves)

La elección de la escuela, la decisión de que los hijos estudien en el barrio puede parecer un capricho, pero implica algunos detalles que a veces uno no se da cuenta como el tiempo de desplazamiento, quedarse en el comedor, en algunos casos y, sobre todo, el hecho de facilitar la creación de vínculos en el entorno donde uno vive y no en otro sitio. Este tipo de consideración es lo mínimo que los padres esperan. No todos los padres han corrido la misma suerte de las dos primeras madres que tuvieron sus hijos donde ellas deseaban, pero por lo menos todos los niños están bien asistidos en los centros donde se encuentran.

### **5.5.2. Relación con la escuela y participación en ella**

La buena relación entre los padres, los profesores y la escuela es un factor muy importante para el desarrollo de los alumnos de un modo general. Una profesora entrevistada decía que cuando hay complicidad entre la escuela y la familia, los alumnos son más conscientes de los límites y terminan por acatar mejor las exigencias de las dos partes. Los padres entrevistados comentaron que suelen tener buena comunicación con la escuela, pero muchos afirmaron que sólo van al centro cuando son solicitados o cuando es necesario firmar algún documento. Es decir, hay buena comunicación, pero no siempre hay una relación que va más allá de la firma de papeles. Ahora bien, existen familias que están más pendientes de sus hijos e intentan acompañar todos sus pasos en la medida de lo posible. Merece la pena destacar que muchas veces el horario laboral de los padres impide su plena participación en la vida escolar de sus hijos.

Sin embargo, algunos padres parecen pensar que ir a la escuela, hablar con los profesores, llamar para saber cómo van las cosas, únicamente es importante cuando los hijos tienen algún tipo de problema o cuando ya no hay más posibilidades de salvación. La Señora Silva es una de las madres que me comentaba que no va a la escuela porque su hija no le conlleva ningún tipo de problema. Ella prefiere hacer el seguimiento a distancia sólo preguntando a la hija de vez en cuando si todo va bien.

Ya cuando la situación de los hijos es un poco más complicada de lo habitual, los padres intentan tener más contacto con la escuela para solucionar los problemas lo antes posible. Éste es el caso de la madre de André que ya es conocida en toda la escuela por su asiduidad en la misma. André comentó que su madre siempre va a la escuela cuando es solicitada, pero también cuando intuye que pasa algo. El chico bromea diciendo que a veces la intuición de su madre funciona y que él realmente está haciendo de las suyas.

“Eu vou sempre na escola, como o André é problemático, todo mundo já me conhece: Ah, a mãe do André...” (Sra. Nunes, 9 meses en Barcelona)

Por otro lado, algunos padres de la muestra se destacan no sólo por la buena relación con la escuela, sino, incluso, por participar en las actividades promovidas por ésta de una manera más directa, como, por ejemplo, realizando conferencias y colaborando como uno de los miembros del AMPA<sup>53</sup>. La familia Brunelli estuvo encantada de colaborar con una de las conferencias que el colegio de sus hijos hace cada año. Trabajando el tema de la interculturalidad, la dirección del colegio invitó al señor y señora Brunelli para compartir sus experiencias al venir a vivir a Barcelona. Con toda la charla preparada, la gran sorpresa de los padres fue hablar ante un público de 450 adolescentes.

“A experiência da palestra foi fantástica! Fantástica porque chegamos lá para fazer a palestra e tinham 450 chavales. E eles estavam numa expectativa tremenda para saber o que nós iam falar. [...] A proposta do colégio era falar um pouco sobre a nossa experiência de vir para cá, falar do Brasil, tínhamos nós dois e um outro menino colombiano...” (Familia Brunelli, 3 años y medio en Barcelona)

---

<sup>53</sup> Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

La Señora Pérez no esperaba que asistiendo a clases de catalán en el colegio de los hijos, fuera a surgir la oportunidad de participar del AMPA. Ella contaba con cierta timidez que una de las madres, también alumna del curso de catalán, la invitó a una de las reuniones del AMPA y enseguida salió la propuesta para formar parte del consejo como tesorera. Hoy día ella ayuda a organizar las diversas actividades propuestas por la asociación como salidas escolares, cursillos y conferencias.

“Eu comecei a fazer o curso de catalán, na escola deles, e... conheci a Maria, que também faz parte da AMPA. Um dia ela ligou aqui em casa perguntando se eu queria participar de uma reunião, e como aquele dia eu não tinha nada para fazer, eu falei que ia e fui. Aí ela pegou e me convidou para fazer parte do conselho, aí eu sou tesoureira. A gente organiza saídas, grupos para conhecer os lugares, agora a gente está organizando uma saída para levar os alunos no PortAventura, e organizamos também tipo cursinho de aprendizagem, sabe? Uma faz crochê, a outra faz outra coisa, tem de basquete também, ano que vem vai ter bastante coisas também, dança, alguma coisa de cozinha pras meninas, e a gente faz também debate sobre droga, a escola é muito boa.” (Señora Pérez, 1 año y medio en Barcelona)

La participación directa de los padres, tanto para solucionar algún tipo de problema o, sencillamente, para acompañar la vida escolar de sus hijos influye de manera muy significativa en el desarrollo académico de los adolescentes. Es necesario que el canal de comunicación entre la casa y la escuela esté siempre abierto. Cuando el adolescente percibe que hay un trabajo de equipo por parte de la escuela y de la familia, que las dos instituciones trabajan en la misma dirección, es más fácil que éste se deje llevar también bajo este mando. De lo contrario, cuando hay “dobles reglas” en el juego, los alumnos terminan por instituir sus propias reglas no siguiendo ni la orientación de la familia, ni la de la escuela.

### **5.5.3. Soporte académico**

Además de la participación de los padres en la escuela, en la medida de lo posible ellos también suelen ayudar a sus hijos en los estudios. No obstante, algunas familias encuentran ciertas limitaciones para ayudar a sus hijos en las tareas escolares como pueden ser la falta de tiempo, el poco dominio del idioma o el desconocimiento de los contenidos. Estos suelen ser algunos de los motivos por lo que muchos de los chicos y chicas, a veces, no reciban el apoyo académico que necesitan desde casa. Una madre

explicó que su hija estaba bien en la escuela gracias a que ella había contratado a una persona para asesorar a la niña dos veces a la semana en los deberes. Para la madre le resultaba muy difícil ayudar a su hija por sus limitaciones con el idioma. Con la ayuda de una persona, su hija puede seguir tranquilamente las actividades.

“[...] é estudiosa, muito dedicada, até que se ela não fosse, pra ela seria bastante complicado, porque eu não domino bem a língua, e você sabe que gramática é gramática, se você não acompanha no dia a dia, fica difícil de acompanhar em casa pra quem não fala a língua [...] Ela vai só, eu tenho em casa uma moça muito boa, muito dedicada, que vem duas vezes por semana dar um reforço...” (Señora Santos)

No obstante, lo que parece faltar en algunas familias, más que el dominio del idioma o del contenido, es el hecho de inculcar hábitos de estudios en los hijos. Una madre comentó que sus hijos no han tenido problemas de adaptación escolar porque en Brasil ya tenían una cierta disciplina para estudiar cuando llegaban a casa. Era descansar un poco y luego pasar a las tareas escolares.

“[...] eles sempre tiveram uma criação, assim muito tranqüila, aquela coisa de chegar em casa, descansar um pouquinho, ver um pouquinho de televisão e depois sentar e fazer as tarefas de casa, sempre quando eu podia eu estudava com eles... por isso acho que esta questão da adaptação de estudo, e de tudo foi muito tranqüila...” (Familia Mendes)

Ocurren algunos casos en los que los chicos y chicas ya tienen su propia dinámica de estudiar solos, en el colegio o con los compañeros y los padres no necesitan estar por detrás de ellos. Como también hay los alumnos que por más que los padres estén por ellos, siempre hacen algo para escabullirse de sus responsabilidades.

Muchos padres, por otro lado, interesados en que sus hijos estén asistidos durante todo el día además de las actividades escolares, buscan tanto ofertas de ocio, como puede ser la práctica de algún deporte, la participación en casals<sup>54</sup> o centros cívicos, como también ofertas de formación como pueden ser clases particulares de inglés o música. Estas actividades extraescolares ayudan tanto al desarrollo personal de los adolescentes, como les ofrecen oportunidades de conocer a nuevas personas. Los casals y los centros cívicos

---

<sup>54</sup> Los Casals son centros de actividades para niños, adolescentes y jóvenes, que ofrecen tanto actividades de ocio, como actividades educativas y auxilio en las tareas escolares.



muchas veces además de ofrecer actividades lúdicas, suelen ofrecer también actividades de refuerzo escolar.

#### **5.5.4. Valoración de la enseñanza**

De un modo general y casi mayoritario, los padres y madres están muy contentos con el nivel de enseñanza que sus hijos están recibiendo. Como he comentado anteriormente, los padres depositan muchas expectativas en el estudio de los hijos porque son conscientes que está es la única vía para que sus herederos puedan lograr un futuro mejor.

Algunos de los aspectos valorados por los padres son:

- Oferta de actividades académicas y extraescolares como deportes, excursiones, visitas a museos, etc.
- Buena disposición por parte de la escuela para ayudar a solucionar los problemas inesperados.
- Competencia de los profesores.
- Flexibilidad administrativa en cuanto al “papeleo”, los documentos.
- Fácil acceso a los profesores.
- Tratamiento equitativo a los alumnos.
- Posibilidades de becas.
- Satisfacción con las instalaciones escolares.

Una madre en la entrevista comenta que a ella le gusta tanto la escuela de su hijo que no sabría decir qué más puede querer su hijo de una escuela. La Sra. Alves cuenta que a lo mejor en Brasil ella no se podría permitir dar tal tipo de oportunidad educativa a su hijo. Destaca, sobre todo, las ofertas de actividades académicas.

“Eu gosto muito desta escola porque tem atividades, aula de tecnologia, inglês, os professores que ensinam idioma são nativos e é dentro do Ciudadela, aquele parque maravilhoso, o que o Léo pode querer mais? Ele não aproveita mais porque ele não quer!” (Señora Alves, 5 años en Barcelona)

Otro padre comenta que le llamó mucho la atención que en la escuela de sus hijas ellas son tratadas de la misma manera que los otros alumnos. Confiesa con cierta sorpresa que pensaba que por ser hijas de inmigrantes a lo mejor recibirían un tratamiento distinto. Sin embargo, el señor Salvador está muy satisfecho porque sus hijas están muy bien atendidas.

La señora Nunes, que estaba acostumbrada a tener a sus hijos en la escuela concertada del Brasil, también está muy satisfecha con el nivel de la escuela pública española. Ella comenta que para su cuñada la enseñanza no le parece tan fuerte, pero esto se debe a que ella es profesora y tiene otras escalas de valores.

“O estudo aqui, mesmo o público, eu acho perfeito. Minha cunhada fala que é fraco, mas é porque ela é professora e ela entende, é mais crítica” (Señora Nunes, 9 meses en Barcelona)

Tras la valoración más crítica por parte de un par de padres, está el hecho de que la carga horaria sea muy larga y también el alto grado de exigencia por parte de algunas escuelas. No hay ningún caso en que haya insatisfacción global en las familias. Ni i en el caso aun de los padres que han tenido que llevar sus hijos a centros fuera del barrio.

Hemos podido observar que las experiencias familiares son de las más diversas. Hay una gran diferencia entre el proyecto inmigratorio inicial y las vivencias reales familiares como los cambios de roles, aprendizaje del idioma, relaciones sociales, etc. A partir del momento en que las familias ya se encuentran instaladas, poco a poco se van acostumbrando al ritmo de la sociedad receptora y van creando sus propios ritmos.

**\*Perfil general de las familias: Padres, madres y responsables – vease anexo**

# CAPÍTULO 6

## EXPERIENCIAS SOCIOCULTURALES DE LOS ADOLESCENTES BRASILEÑOS

Sólo cuando la mirada se abre al par de lo visible se hace una aurora. Y se detiene entonces, aunque no perdure y sólo sea fugitivamente, sin apenas duración, pues que crea así el instante.  
(*María Zambrano*)

### INTRODUCCIÓN

Algunos de los adolescentes entre una charla y otra han compartido las imágenes que se habían forjado de España antes de venir: como un país donde sólo había personas ricas, bonitas, educadas, donde todo era bueno y ellos iban a poder tener de todo lo que quisiesen. Al toparse con una sociedad que no era tan estupenda como imaginaban, cada uno, día a día, empieza a descubrir Barcelona, a su manera, y a hacer una lectura más personal y realista de cómo es de verdad la ciudad donde viven.

En este capítulo trataré de explicar la percepción de los adolescentes brasileños en relación a su nuevo contexto: cómo ven a las personas, cómo es la dinámica de sus nuevas vidas, qué les parece estar ganando o perdiendo con el cambio de un entorno al otro, cómo están siendo sus identidades construidas en los diferentes entornos culturales, y cuáles son sus expectativas de futuro, futuro éste que tanto podrían plantearse en Barcelona como en Brasil.

## **6.1. EL ATERRIZAR Y LA PERCEPCIÓN GENERAL DEL ENTORNO**

Aunque la mayoría de los *brasileirinhos* ya tuviesen un tiempo de residencia superior a un año, cuando yo les pedía que me contasen un poco sus experiencias desde su llegada hasta el momento presente, muchos de ellos remontaban sus historias a partir del momento en que recibían la noticia: vamos a vivir en Barcelona. Entre ilusión y desilusión, de un amigo de los padres que les iban a esperar en el aeropuerto, de un familiar que ya vivía en la ciudad, del miedo o de la excitación por volar en avión por primera vez, de la tristeza por dejar a los amigos, de la expectativa de conocer un país “rico”, de las clases de español de última hora, de la dura despedida de la familia que se quedaba atrás, en fin, hablaban de las esperanzas e incertidumbres de quien embarca en un viaje para una vida “mejor”. Un viaje que en un primer momento no estaba en sus planes juveniles.

Al aterrizar en la nueva tierra, sus sentidos, imperceptiblemente, iban recogiendo los distintos olores, colores, sabores, forma de expresarse, de vestirse, de comunicarse, distinguían los paisajes, las formas de los coches y de los autobuses, de las casas, la arquitectura la ciudad. Me imagino que las miradas circulaban de un extremo al otro a fin de encontrar un punto en común, una familiaridad, una “aurora”.

A partir del momento en que el nuevo contexto es poco a poco interiorizado, es decir, pasa a formar parte del cotidiano de cada uno de los *brasileirinhos*, ellos ya son capaces de formular sus propias opiniones sobre el entorno, teniendo siempre como referencia, sin embargo, las experiencias en el país de origen. Ya, totalmente, asentados por el tiempo que llevan viviendo en Barcelona, y muy motivados por la curiosidad de descubrir las novedades que todavía les reserva la nueva sociedad, ellos han sido sinceros a la hora de comunicar sus hallazgos a lo largo de este tiempo.

Una síntesis de algunos de los interesantes comentarios acerca de las experiencias socioculturales:

- “La comida aquí es rara.”
- “Las personas a veces son brutas, hablan muy alto y dicen muchas palabrotas...”

- “Hay más libertad, puedes hacer lo que quieras y nadie te dice nada, ni la policía...”
- “Los chicos empiezan a fumar y a usar drogas muy temprano...”
- “Algunas personas son racistas, te miran mal...”
- “Me da rabia cuando en un día veo anunciar un coche nuevo y al día siguiente ya veo este mismo coche en la calle...”
- “Podemos tener amigos de muchos países y esto está muy bien...”
- “La televisión es mala, las músicas tienen el mismo ritmo y las chicas son feas.”
- “No se puede jugar a fútbol en la calle porque pasan muchos coches...”
- “Lo bueno es que no hay violencia y mi madre me deja salir con mis amigas...”
- “Aquí si te pones una ropa cualquiera nadie te mira, puedes llevar lo que quieras.”

Estos tipos de comentarios aparentemente infantil y poco profundos o pertinentes, denotan el grado de percepción de los adolescentes en relación a la nueva sociedad en la que están viviendo. Merece la pena destacar que el **tiempo de residencia** de los adolescentes también influye en el tipo de comentarios que hacen. Al pasar el tiempo, algunos cambian de idea, a lo mejor la comida ya deja de ser tan rara, en cambio, otros reafirman todavía más sus ideas en función de las experiencias que van pasando.

Haciendo una lectura de la opinión de los *brasileirinhos*, constato que ellos lo que observan es una sociedad libre, en lo que se refiere a la expresión personal, una sociedad diversa culturalmente, ya que alberga distintos grupos culturales, una sociedad pacífica, por el bajo índice de violencia, una sociedad con un buen poder de adquisición y un tanto racista. Observan, también, que la manera de divertirse puede ser que resulte diferente, ya que a algunos no les gusta el estilo televisivo, y que la gastronomía no es que sea tan distinta sino que la forma de prepararla sí que lo es.

En lo que se refiere al trato personal, los chicos y chicas opinan que el tratamiento que los autóctonos suelen dispensar a los demás tiene que ver con el origen de cada uno. Eduardo comentaba que a los brasileños siempre les tratan bien, pero no siempre a los marroquíes o a los ecuatorianos. Este tipo de impresión puede ser también fruto de la imagen “positiva” que ellos perciben que Brasil tiene en España.

La percepción de los adolescentes es sencilla y esencialmente basada en sus experiencias diarias, pero, además, son ideas que van modificándose y van siendo reforzadas de acuerdo con su grado de implicación dentro de la sociedad receptora. Igualmente, por lo observado, el conocimiento de los adolescentes sobre su entorno no influye del todo en el comportamiento social que puedan llegar a tener, es decir, que un adolescente tenga una opinión más o menos negativa de la sociedad receptora no quiere decir que él tenga también un comportamiento negativo frente a ella.

## **6.2. MI VIDA EN BARCELONA**

Al describir sus vidas en Barcelona en una redacción que les solicité, los adolescentes reflejan entre líneas cuáles eran las fuentes de alegría y ansiedad en sus nuevas vidas. Hablan de algunos aspectos concretos sobre sus gustos en la ciudad, como La Catedral, la Sagrada Familia o el Camp Nou, y de otros que no les gusta como el clima (en invierno), la contaminación y las playas sucias. Sin embargo, los puntos más comentados, las fuentes de alegría, han sido los amigos y las actividades que realizaban en conjunto. Los chicos y chicas destacan las siguientes actividades que suelen hacer en el tiempo libre:

- Ir al cine, centro comercial, a la discoteca, pasear por las Ramblas y las plazas del barrio,
- Dormir en casa de amigos,
- Jugar al fútbol, baloncesto y *playstation*,
- Pasear o viajar con la familia algunas veces,
- Visitar los puntos turísticos, museos, etc.

Marta comentaba en su redacción que en Barcelona hay tantas cosas que hacer que ella no se aburriría nunca.



*Visita escolar al museo.*



*Visita escolar al Camp Nou.*

De acuerdo con las redacciones, lo diferencial de las vidas de los adolescentes en Barcelona está marcado por la diversidad cultural de las amistades, por la oferta de actividades de ocio, por la buena dinámica de intercambio que se produce en algunos barrios, por el aprendizaje del idioma y, también, por la vida escolar. Aunque en los fines de semana los chicos y chicas tengan la oportunidad de salir y conocer mejor la ciudad, su contacto mayor y más directo con la sociedad en sí, se da a través de la escuela.

“Eu gosto muito daqui tem seus lados negativos mas tem mas lados possitivos. Por que eu gosto das linguas e das pessoas eu adoro con viver com pessoas de outros lugares como de Marrocoos, Polonia, latinos, etc... Agora eu adoro esse lugar os pontos turísticos de aquí me encanta meu favorito e meu Casal, minha escola, principalmente meu bairro, Montjuic y a Praça Espanha” (Redacción Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona)

“A minha vida en Barcelona e boa e divertido eu gostei muito daqui do bairro que eu to vivindo, eu gosto muito da minha escola, ainda nao conheso muito Barcelona mais eu garanto que eu vou pro Brasil so para passia.” (Redacción Luciano, 12 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

“Eu já fui em muintos lugares mas o lugar que eu mais gostei foi Camp Nou ondi a Georgina nos levou.” (Redacción Leandro, 15 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

“En resumen eu gosto muito da minha vida aquí en Barcelona, mas se alguen diz que me vai dar uma passagem para voltar pro Brasil eu aceito na hora.” (Redacción Mariana, 1 año y medio en Barcelona)

Por otro lado, a diferencia de Luciano que piensa volver al Brasil sólo de visita, la inquietud de muchos adolescentes como Mariana, por ejemplo, es la de no tener cerca a su familiares como primos, tíos, abuelas, etc. Otras inquietudes también están relacionadas con las condiciones de la vivienda en que residen algunas familias, por compartir piso con más personas, o por ser pequeña, y, además, les preocupa las discusiones que a veces se producen con los amigos.

He constatado que muchas veces cuando hablaban de “mi vida en Barcelona”, los *brasileirinhos* ya lo hacían con un cierto tono habitual, ordinario, como si ya formaran parte del todo o, por lo menos, como si ya se sintiesen parte de un pequeño todo que ellos en cierta manera dominaban.



### **6.3. GANANCIAS Y PÉRDIDAS**

La inmigración tiene su coste. Por más que el proyecto migratorio sea de los padres y no de los adolescentes, toda la familia termina por atenerse a los resultados de este proyecto. Es decir, juntamente con todos los cambios de un entorno cultural al otro, vienen también las ganancias y pérdidas que forman parte del curso natural de la vida, independientemente, de dónde esté residiendo uno. Dentro de esta perspectiva, los adolescentes han destacado algunos puntos fuertes y débiles en lo que se refiere a sus ganancias y pérdidas personales durante el tiempo que están viviendo fuera como se puede ver a la continuación.

<b>Puntos fuertes</b>	<b>Puntos débiles</b>
Oportunidades laborales y académicas	Los padres trabajan más
Mayor poder de compra	Menos tiempo en familia
Bienes materiales	Más horas de clase
Seguridad	Vivienda pequeña
Actividades culturales	Distancia familiar

Me llamó la atención la divergencia de opinión de dos hermanos, a la hora de explicar en qué había cambiado sus vidas al venir a vivir en Barcelona. Mientras que para Leandro el cambio había sido muy positivo por el factor económico, para Víctor el cambio había sido negativo porque la casa en que vivían era pequeña y él tenía que sacar a pasear el perro. Tanto para Caroline como para su hermano Luciano el cambio había sido muy positivo por la calidad de la enseñanza que están recibiendo. Caroline comentaba que sus profesores eran muy buenos, y además no faltaban a las clases, como solía pasar en su ciudad por las huelgas escolares.

De lo que más se quejan los adolescentes es de que apenas ven a sus padres por el exceso de trabajo. Andre comentaba que para él el cambio había sido para peor porque él estudiaba mucho, sus padres también trabajaban mucho y se veían muy poco. Raquel, además de tener la misma opinión de Andre, también comentaba que era duro tener

solamente un par de primos pequeños aquí en Barcelona, mientras que los primos de su edad se habían quedado todos en su ciudad.

Para los chicos y chicas no siempre les resulta tan fácil poder calibrar si hay más ganancias o pérdidas, ellos saben que tienen una cosa y no tienen otra, pero no son del todo “maduros” para valorar el proceso en su totalidad. Ellos suelen medir las cosas por lo que les interesa y por lo que les conviene, según en qué momentos se encuentran. Además, lo que puede ser carencia para unos no significa que tenga el mismo peso de pérdida para otros, o al revés.

Andre, que ve poco a sus padres, al mismo tiempo que comentaba que su vida está peor, también se daba cuenta de que todavía está en el principio del proceso migratorio, “los primeros meses” como comentaba él, es decir, época de ajuste y de transición. Su angustia al ver el lado negativo, es comprensible son sus pérdidas personales. Thaís, al estar en la misma época inicial de transición ya asume una postura diferente a la de Andre.

“A minha mãe veio com a intenção de ganhar dinheiro e ter uma vida melhor, mas para mim a vida tá pior e com menos dinheiro... tá nos primeiros meses ainda... nao tá tudo certo, sei lá!” (Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona.)

“Mas agora eu vejo que valeu a pena eu ter vindo para cá porque aqui eu posso aprender coisas novas na verdade tudo cultura nova, vida nova, amigos novos...” (Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona)

Parece ser que Thaís asumió el proyecto de sus padres para su vida y quiere sacar partido de las oportunidades que la vida le está brindando. Pero esto no quiere decir que ella no esté pasando por ciertas dificultades, la diferencia reside en que ella ha decidido abordar la cuestión desde otra perspectiva. Las ganancias y las pérdidas forman parte de lo cotidiano de todo ser humano, pero cuando uno está asentado en un contexto cultural que no es el suyo de origen, parece ser que estas dos vertientes asumen otras proporciones que no siempre son fáciles de ser manejadas.

#### **6.4. LOS ESTEREOTIPOS**

Algunos adolescentes han llamado la atención a la insuficiente información de algunas personas de la sociedad receptora al tratarlos con generalizaciones simplistas basadas en estereotipos culturales. Los estereotipos, presentes en todas las sociedades, muchas veces traen una sensación de malestar cuando una persona proyecta ciertas expectativas sobre otra persona y ésta no las cumple de la manera como al otro le gustaría. Este malestar, esta decepción cultural tanto puede afectar al que proyecta las expectativas, como a lo que es diana de dicha expectativa. Es decir, uno puede sentirse frustrado por no encontrar en el otro lo que busca, mientras que este otro puede sentirse frustrado, en algunos casos, por no corresponder.

El que no respondiera a las expectativas de los demás, por no saber “sambar”, jugar a fútbol, no participar en los carnavales o a lo mejor tampoco ser negro, parecía asignar a los *brasileirinhos* una categoría inferior de brasileños, a la de los brasileños no típicos. Marta contó en su redacción la decepción que ella sufrió (y también causó) al no corresponder a las expectativas de sus compañeros y compañeras que la esperaban en su primer día de colegio. Los compañeros solamente sabían que llegaría una pareja de hermanos brasileños a la escuela, nada más, y a partir de ahí crearon su propia película.

“El 1r día de cole, lo pasé bastante mal, pq me dijeron q ellos (los de mi cole) esperaban a una brasileña de las típicas, q bailan la samba, son morenas, están buenas, vamos. Pero yo no soy así pq mi familia es de Italia, además no me gusta mucho bailar la samba y eso. Luego una “amiga” me preguntó el 1r día si había tele en Brasil, y esto me dolió bastante...”  
(Redacción Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona)

La decepción de Marta no era exclusivamente por no cumplir con las expectativas del grupo, por ser blanca y no saber sambar, sino, también, por la falta de información mínima que tenían sobre su país, hasta el punto de que alguien le preguntara si había televisión. Me ha sorprendido mucho que los adolescentes fuesen tan sensibles a estos temas. En la adolescencia, ellos buscan encontrar y afirmar sus identidades, por ello rechazan algunas veces las generalizaciones que no vengan de su propio grupo de iguales. Juliana comentaba en la entrevista que a ella le encanta que haya buena relación

entre españoles y brasileños, considera a los españoles “guays”, sin embargo a la chica no le gusta la reducción que hacen de nuestra expresión cultural a sólo samba y música.

“Eles (espanhóis) são legais, mas claro, eles tomam a nossa cultura como só samba e só música e isso às vezes...” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

En cierta manera, pertenecer a un colectivo que tiene un estereotipo más bien positivo que negativo también puede tener sus ventajas. Como había comentado Víctor en otro momento, por la fama del fútbol brasileño, sus compañeros de escuela apenas supieron que él era brasileño ya lo invitaron a jugar con ellos, contaba el chico presumiendo. Mientras que a Andre le molesta que siempre que se enteran que él es brasileño, le preguntan si sabe jugar a fútbol como Ronaldinho. A Luciano le encanta cuando hacen tal comparación.

“Não, se você é homem eles falam “ Ronaldinho, né? Igual ao Ronadinho, sabe jogar bola”. Se você é mulher, eles falam para você sambar...” (Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona)

Por otro lado, a este estereotipo de Brasil –samba, fútbol y carnaval– también está ligado a la alegría, buen humor y simpatía de los brasileños y brasileñas en general, pero, que por concepciones e imágenes aparecidas en los medios también son asociados a la sensualidad, soltura y libertad, más visible en las chicas (Menezes, 2003:163). Por ejemplo, como bien comentó Andre y Marta, lo mínimo que se espera de las chicas brasileñas es que sepan bailar. A diferencia de los chicos que se benefician de las generalizaciones, en el caso de las chicas, estas generalizaciones les llevan, muchas veces, a un campo que está asociado al de las chicas abiertas, fáciles, y son asociadas algunas veces incluso a prostitutas. Aunque sea un tema un poco fuerte para tratarse en una investigación relacionada con la educación, es adonde también me ha llevado las informaciones.

Gisele tuvo este tipo de problema en la escuela dos veces. Una primera vez al principio de llegar al colegio, cuando uno de sus compañeros de la clase la molestaba llamándola “puta”, según me explicó su profesora y lo confirmó su madre. Me imagino que la chica no me comentó nada por vergüenza, pero cuando le mencioné el tema, tímidamente ella lo confirmó. En esta ocasión la profesora justificaba el comportamiento del chico

diciendo que estaba pasando por momentos difíciles en casa hacía un tiempo y no se encontraba muy bien. La madre de Gisele a su vez, más que justificar al chico, culpaba a sus padres de la falta de conocimientos al juzgar a una persona sólo por su origen. Para la señora Lopes el alumno estaba influido por algún tipo de comentario familiar. La segunda vez, al año siguiente, fue cuando Gisele tuvo problemas con unas compañeras de clase que insistían en hacer comentarios del mismo género llegando a un triste final como explicaré en el siguiente capítulo.

En la escuela, los estereotipos también suelen ser reforzados muchas veces en clase cuando algunos profesores asocian un alumno a las generalizaciones del colectivo cultural al que pertenece, muchas veces, incluso, sin tener un marco referencial sobre la cultura del alumno en cuestión. Es muy habitual encontrar comentarios por parte del profesorado como que los alumnos chinos aprenden rápido, los alumnos ecuatorianos vienen con desfase escolar, los alumnos marroquíes son conflictivos, etc. (IMSERSO, 2001:66-67). Estos tipos de comentarios, muchas veces, llevan al alumnado actuar de la manera como se espera y no de la manera real. Cada alumno trae consigo sus peculiaridades, es importante darles tiempo para mostrar quiénes son de verdad y no cerrarlos dentro de una esfera prejuiciosa.

Independientemente de que el estereotipo de ser brasileño y brasileña traiga “ventajas o desventajas”, a los chicos y chicas les molesta bastante el hecho de que sean solicitados para asumir ciertos “roles culturales” con los cuales ellos no siempre se identifican. Para DaMatta (1984), donde quiera que haya un brasileño **adulto**, habrá con él también un Brasil (DaMatta, 1984:12). Es decir, los adolescentes todavía no encajan en esta categoría. Además, que se pertenezca a un grupo cultural no quiere decir que se compartan todos los aspectos con dicho grupo, mucho menos cuando nos referimos a adolescentes.

## **6.5. IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN**

Me acuerdo que cuando estaba con Marcos en una pequeña sala de su colegio acompañándolo mientras terminaba de contestar el cuestionario, el chico me planteó que al preguntarle yo por sus sentimientos de pertenencia si lo que en realidad pretendía saber era si él se sentía “catalán”. La pregunta me sorprendió enormemente y no me dió tiempo a reaccionar, de manera que le contesté sencillamente que si él había interpretado de aquella manera la pregunta, podía contestarla también de acuerdo con su interpretación. Marcos levantado las cejas y moviendo la cabeza de forma positiva, dijo que sí se sentía un catalán.

La intención de este estudio de ninguna manera era abordar directamente la cuestión de la identidad de los adolescentes brasileños como uno de los focos principales. No obstante, a través de las experiencias de los chicos y chicas y, sobre todo, por el hecho de que estén viviendo una época de transición, en este caso, una transición todavía más acentuada porque se encuentran en otro contexto cultural, me parece oportuno abordar algunas vivencias en relación con sus procesos de construcción de identidad.

A través del cuestionario los alumnos señalaron su grado de identificación tanto con un país en concreto, como con la expresión cultural de este país. Por haber sido una pregunta en parte cerrada, les pedí que eligiesen como lugar Brasil, España y Cataluña, pero también les di la opción de añadir otros lugares y sus expresiones culturales correspondientes en el caso de que las hubiese. Podían optar entre un lugar y una cultura sin que obligatoriamente tuviesen que coincidir.

Pese a que yo pensaba que el tiempo de residencia pudiera influir en sus “identificaciones”, tanto los que llevaban más tiempo como los que llevaban menos tiempo en la sociedad receptora, eligieron al Brasil como lugar de identificación, juntamente con la expresión cultural brasileña.

<b>Identificación con un lugar y una cultura</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>(%)</b>
Identificación con Brasil y con la cultura brasileña	11	64,7
Identificación con España y con la cultura española	1	5,8
Identificación con Cataluña y con la cultura catalana	1	5,8
Identificación con Brasil y con la cultura española	1	5,8
Identificación con Brasil y con la cultura brasileña y española	2	11,7
Identificación con Brasil y con la cultura brasileña e italiana	1	5,8

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en el trabajo de campo*

Ha sido interesante observar que tanto se identificaban en ocasiones directamente con España o Cataluña como punto de referencia, no teniendo en cuenta sus raíces, como también hubo casos en que los alumnos además de identificarse con el país y la expresión cultural de origen, también lo extendían a la cultura de la sociedad receptora, lo que me parecía más lógico. Un caso a parte ha sido el de Mariana. La chica había dicho que aunque se sintiera brasileña, también se sentía muy influida por la cultura italiana por ser la cultura de sus abuelos. Parece ser que Mariana ha vivido siempre en contacto con una colonia de italianos en Brasil, la de sus abuelos tanto por parte de la madre como por parte del padre, y esto le hace sentirse también parte de ellos. Mariana contaba de manera graciosa que muchas veces su abuela pensaba que ella no se enteraba de lo que estaban diciendo o de las situaciones que sucedían en la familia, pero en realidad sí que estaba muy bien informada de todo lo que ocurría.

Por otro lado, Marcos reafirma su posicionamiento anterior de sentirse catalán cuando elige al Brasil como el lugar con el que se identifica, eligiendo, no obstante, a España como su identificación cultural<sup>55</sup>. Marcelo a su vez, aunque haya elegido su país y su

<sup>55</sup> No entraremos en ningún debate nacionalista sobre ser catalán o español, sobre todo porque hay muchas maneras de ser uno u otro. En el caso de Marcos podemos ver incluso como ser “*bracatañol*”, una mezcla entre las tres expresiones culturales presentes en su vida.

expresión cultural como opción, afirmaba que, en verdad, no se sentía identificado con nada.

Alsina (1999) afirma que *la identidad es una relación dialéctica entre el Yo y el Otro, y que no hay identidad sin el Otro*<sup>56</sup>. A partir del contacto entre mundos y pensares diferentes es cuando los *brasileirinhos* empiezan a tener la oportunidad de reconocer quiénes son y quiénes quieren seguir siendo o llegar a ser, ya que el contacto con el otro tanto produce un cambio en la autopercepción de ellos sobre el mundo, como sobre ellos mismos. Puede ser que ellos no sean el otro con quién se relacionan, pero, por otro lado, ya no serán más los mismos a través de la interacción que mantienen con los demás.

Empecé a constatar las construcciones y deconstrucciones que los adolescentes iban haciendo sobre sus identidades a partir de la aceptación y del sentido de pertinencia que algunos sentían en relación a la sociedad receptora. Algunas chicas, por ejemplo, se autodenominaban “españolas o catalanas”, pero creo que más bien en el sentido de ser una más en la comunidad donde vivían, en el sentido de asumir un rol por su identificación con él.

“Sim, às vezes eu até brinco com as minhas amigas dizendo que eu já sou uma espanhola, uma catalana, porque eu me sinto muito a gosto, é ótimo, eu tenho as minhas amigas, elas me aconselham, me ajudam... eu posso chamar elas, posso falar com elas, também tá a minha mãe e o meu pai que me ajuda... Eu tô ótima aqui...” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Aunque en un primer momento Ingrid se haya decantado por España y sus expresiones culturales, por su relato la chica en el fondo también es consciente de que su bienestar tiene que ver tanto con el apoyo que recibe de sus amigas, como con el soporte que ella recibe de su familia. Aquí se juntan dos referencias culturales que permiten a Ingrid ser

---

<sup>56</sup> Alsina, M. (1999) “Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer”. URL: <http://www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/43-44rodrigo.cfm> (Consultado en noviembre de 2004)



lo que ella siente que es. Es interesante reparar que la chica se siente “una española, una catalana”, y lo asume.

Juliana, a su vez, parece vivir un estilo de vida paralelo. La chica tiene claro que quiere quedarse en Barcelona para vivir, por ejemplo, tiene un ritmo de vida muy similar al de sus compañeros, y por ello, le cuesta asumir cómo ella realmente se siente.

“Ai, eu gosto muito daqui, bom, para mim é como se eu fosse uma... bom, eu sou um pouco... bom, eu me adaptei muito rápido, mas a minha irmã ainda odia a Espanha. Ela odeia aqui porque ela gosta de lá, e eu não, eu gostei mas daqui” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

A diferencia de Ingrid, Juliana no consigue afirmar que se siente una más en la sociedad aunque esto sea verdad. En mi entrevista se muestra dubitativa y no logra afirmar del todo su verdadero sentimiento de pertinencia. El problema no consiste en que tenga una vida “bicultural”, lo que está muy bien saber coordinar, sino que siga siempre con una cierta lucha interior de no reconocerse ni en un lado ni en el otro.

“Bom, eu gosto muito daqui, eu acho que aqui, é um país bem legal. Só que claro, né? Nem em todo país você se sente, homem, você não é daqui, então você sente que você não é nem do Brasil, porque você está há muito tempo fora do Brasil, e nem é daqui, então é meio uma mezcla”. (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona.)

Al final Juliana se define como una mezcla entre las expresiones culturales que la rodean. Creo que con el tiempo aprenderá a vivir y convivir con las múltiples identidades que tiene o pueda llegar a tener, sin que le afecte tanto emocionalmente como ahora.

Carla ya parece saber definir mejor su “brasilianidad” y su “hispanidad”, disponiendo cada identidad dentro de su momento. Preguntando a la chica en la entrevista si ella se sentía integrada, Carla, en un primer momento y de manera disimulada, me contestó que solamente un poquito, luego empezó a reír un rato y confesó con un tono de voz más alto que se sentía muy integrada.

“Eu? UUHH!!! Hahaha, te digo la verdad? Un poquito! (ri bastante tempo) Muito!!! Eu só não me sinto espanhola, quer dizer... sou brasileira, mas tudo bem. Eu passei mal nos primeiros (anos), mas agora, desde que eu entrei no G. e no C., é diferente, porque você tá com mais pessoas que vem de fora, que passaram pelo mesmo e não te tratam assim. Então tem aquelas pessoas que ainda não passaram e tem aquela coisa de você falar com elas, mas eu, UUHH!!! sou espanhola. Eu tô integradíssima, nossa!!!! Ai não tem isso de que - “ Ai, no Brasil não tem...” – Não – “Você já faz muito tempo que tá aqui Carla, já não tem escapada não, você já é daqui. Ya no cuela...” (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Es curioso constatar que en un mismo discurso la chica niega ser española, asume ser brasileña y luego vuelve a rescatar la idea de “ser española”. Entiendo que en este caso se puede atribuir al hecho de que Carla se sienta “española” el hecho de que sus amigos le confieran tal status cuando dicen que ella ya hace mucho tiempo que vive en la sociedad receptora, que sus supuestas dudas o recelos ya no se aceptan más, ya no son válidos, justamente por conocer ella los códigos culturales tanto como ellos. Es a partir de esta conversación, entre ella y sus amigos, que la chica asume su hispanidad como sujeto social. Por otro lado, el ser brasileña lo tiene asumido desde la perspectiva de su identidad más volcada hacia la identidad étnica.

Carla ha comentado un poco sus estrategias para lograr la integración:

“Todos fazem a classe, pois você também. Nao pensar que você é de outra maneira. Pensar que você já é espanhola. Nao tirar da mente de onde você veio, mas naquele momento para se integrar bem, pensar – “ Eu vou fazer bem as coisas. Vamos estar aqui então... estamos em Espanha” – Não, agora você tá aqui, se porta como tá aqui, quando você já estiver bem então você começa – “Ai no Brasil que bom, né?” – Sabe? Mas isso é um pensamento, é melhor esquecer de momento as coisas e começar a fazer as coisas que os outros fazem, eu acho que é assim...” (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Hacer lo que hacían los demás era su táctica. Para su edad, el posicionamiento de Carla era muy maduro en el sentido de querer compaginar el comportamiento imitativo, sin dejar de tomar en consideración sus orígenes, como ella bien lo comentaba. Por ello, yo le decía que sabía negociar muy bien sus identidades de acuerdo con el espacio en que está, y, a veces, incluso negociar en el mismo espacio. En su casa, por ejemplo, Carla siempre está alternando entre su rol más catalán con su hermana pequeña, tanto por la

lengua como por la conducta, mientras que con su madre, ella ya utiliza más un rol hispano-brasileño.

Al explicar los procesos de identidad de los adolescentes de alguna manera pienso que los chicos y chicas tengan que decantarse por una línea y seguirla. Al revés, creo que son muy válidas todas las experiencias que están viviendo y la oportunidad que están teniendo de conocerse mejor y, sobre todo, desde otro entorno cultural. De un modo general, la familia también es responsable por ofrecerles la otra cara de la expresión cultural brasileña para que ellos también puedan elegir entre las opciones, siempre que sea de una manera natural y no impuesta.

Thaís, como todavía lleva poco tiempo en la sociedad receptora, tiene muy claro su identificación con la cultura brasileña, sin perder de vista que, por otro lado, actúa como sus demás compañeros. Sin embargo, la chica deja entendido que porque actúe como los demás no quiere decir que ella sea española o catalana, ni mucho menos.

“Não, eu não me sinto espanhola nem catalana, eu sou brasileira, isso é uma coisa que eu sei. Agora, se interar das coisas que eles estão fazendo, das festas, tudinho, eu faço, eu comemoro normal como se fosse... mas eu não me considero nem catalana nem espanhola, só isso... Mas eu vou nas festas, a festa dos Reis eu nunca tinha ido... eu fui, peguei caramelo, essas coisas...”(Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona)

Con excepción de Marcos y Marcelo los chicos han mostrado menos sus transiciones identitarias. Estaba claro que cada uno vivía su momento de construcción y deconstrucción, pero era menos evidente que en las chicas. En Andre, creo que por su condición de búsqueda de un espacio propio, sí que he percibido que siempre que podía intentaba deconstruir al otro como una forma de reconstruirse a sí mismo. Parecía ser que cuanto más lejos se mantuviese de los otros, más fácil sería que pudiera encontrarse a sí mismo.

Durante el trabajo de campo ha estado claro que la identificación de algunos chicos y chicas no viene solamente por la lengua, o por la manera de actuar, sino también por elegir estilos musicales cercanos, equipos de fútbol, por la manera de vestirse y por los gustos que poco a poco van creando una identidad que no tiene que ver con la cultura

del país de origen ni con la del país de destino, sino más bien, con el estilo peculiar de los diferentes grupos de adolescentes, independientemente de sus orígenes.

## **6.6 – “ANEM O ENS QUEDEM?”: EXPECTATIVAS HACIA EL FUTURO**

De la misma manera que haber venido a Barcelona no ha sido una decisión de los adolescentes brasileños, sino de sus padres y madres, el retornar a Brasil, en parte, tampoco lo será. El retorno en sí no es un aspecto que genere algún tipo de ansiedad aparente en los chicos y chicas participantes en el estudio, pero es una cuestión que sí preocupa a algunos, sobre todo, a aquellos que sus padres están a punto de terminar las tesis doctorales.

Al margen de que los *brasileirinhos* no tengan la palabra final en lo que se refiere al retorno, algunos adolescentes han comentado a lo largo de la investigación el deseo de volver a casa lo antes posible, otros no saben bien si quieren volver o no y unos pocos han expresado el deseo de vivir en la sociedad receptora el resto de sus vidas. He observado que el quedarse o irse está directamente relacionado con la comodidad (casa, amigos, escuela, etc...) y estabilidad emocional que los adolescentes han llegado a lograr conjuntamente con su familia. No obstante, hay adolescentes que aunque estén a gusto en la nueva sociedad, han comentado que no les importaría volver a la ciudad de origen.

Al preguntarles en el cuestionario qué harían si al día siguiente ellos pudiesen volver a vivir en Brasil, he encontrado las siguientes respuestas.

<b>Expectativa de Retorno</b>		
<b>Perspectiva</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Total en alumnos</b>
<i>Anem</i>	<b>53%</b>	<b>9</b>
<i>Ens quedem</i>	<b>18%</b>	<b>3</b>
<i>Al millor...</i>	<b>29%</b>	<b>5</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en el trabajo de campo

En el primer contacto de la investigación, incluso por ser a través de un cuestionario, las respuestas en cuanto al retorno han sido directas: sí, no, a lo mejor. Ahora bien, durante la observación, en las entrevistas y con la redacción, fue cuando las respuestas se consolidaron más o menos entre un querer – ir o quedarse – por los sentimientos y un poder – ir o quedarse – por el consentimiento familiar. Marcos y Marta, por ejemplo, son dos hermanos que en un primer momento han contestado que volverían a Brasil, pero, en la entrevista, se han abierto más hasta el punto de expresar su voluntad de continuar en Barcelona. Marcos ha sido más contundente y habló con toda la firmeza que no le gustaría volver.

“Eu não gostei muito (de vir para Barcelona)...eu já tinha minha vida lá no Brasil vir aqui e ter que começar tudo de novo... Agora voltar de novo e fazer tudo de novo... Agora, por exemplo, eu não quero voltar... e quando estava lá antes de vir eu também nao queria vir...” (Marcos, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“Eu tô um pouco triste... É que eu não falo tanto já com as minhas amigas do Brasil... Eu falo assim “quando é que você volta, não sei o que, quando você voltar vamos fazer um montão de festa...” Mas não falamos muito, e aqui... eu tenho um montão de amigos, dá um pouco de pena...” (Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona)

Uno de los temas más difíciles para los hermanos Brunelli en aquella época era hacerse la idea de que volverían a Brasil. Marcos empezó a explicar brevemente sobre su retorno en la entrevista, pero como su voz empezaba a fallar y le salía un tono muy triste, preferí cambiar de tema. Explicaba que no quería volver porque tendrá que empezar todo otra vez. Comentó que el colegio donde estudiaba ha estado cerrado un tiempo y que sus amigos se fueron a otros colegios y que él no tiene más amigos allí.

Los padres de Marcos, a su vez, han comentado que cuando él fue de vacaciones a Brasil, el director de su escuela, después de la apertura, le dejó ir al colegio algunos días para asistir a clase como alumno y también lo invitó a dar una “conferencia” sobre sus experiencias fuera del país. Para los padres, esta proximidad de Marcos con la escuela lo va ayudar a la hora de la readaptación.

A diferencia de su hermano, Marta comentó que durante el tiempo que lleva en Barcelona no ha vuelto a Brasil. La chica explicó que está triste por tener que volver porque, en cierta manera, ha perdido un poco el contacto con sus amigos de allí. En estos tres años y medio, solamente ha hablado con las amigas por cartas, correos electrónicos y por messenger. Por otro lado, Marta también comentó que sería duro tener que dejar a todos los amigos aquí en Barcelona. Sin embargo, como todavía faltaba un poco de tiempo (tres meses), la chica estaba bastante animada y quería disfrutar de todo hasta el último momento, como lo explicó en la redacción.

“Ahora ya me he acostumbrado bastante a vida en España. Tengo bastantes amigos (+ amigas q amigos) y en general me llevo bien con casi todos los del cole, y estoy más suelta q cuando llegué aquí. Ahora estoy intentando aprovechar al máximo, porque en septiembre volveré, y estoy bastante triste por eso, pero hasta q no llegue el día no me desanimo, porque ahora estoy muy feliz.” (Redacción Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona)

Ingrid también había contestado en un primer momento que volvería al Brasil, pero ahora, la chica se mostró muy dividida entre querer ir y querer quedarse, aunque fuera tan sólo unos días más. Con la tesis de su padre ya depositada y las maletas empezando a ocupar el comedor, como pude comprobar en el día de la entrevista, y los billetes ya comprados, a la dulce chica le quedaban menos de 40 días para retornar a su ciudad. Parece ser que a Ingrid le gustaría ser dos. Al contar en la entrevista sus expectativas para volver, la chica comenta que a la vez que quería irse, también le gustaría pasar el verano con sus amigas. El sentimiento de Ingrid era el mismo que el de Marta: poder disfrutar de todo y de todos hasta el último momento: decía la chica durante la entrevista en el patio con un tono de voz más alto de lo habitual y con las manos hacía arriba.

“Não sei, esperando já para voltar mas por um lado não. Não sei, eu queria curtir o verão com minhas amigas, e queria passar ainda que fosse até

agosto aquí, né? Um pouquinho mais... Mas por um lado eu também quero voltar ao Brasil porque eu tô ansiosa para ver toda a minha família, para... Começar outra vez, começar de novo. Comprar os móveis para casa... a gente tinha uma casa. Agora tá alquilada. Mas quando a gente voltar, a gente vai ter que comprar os móveis, e me faz ilusão assim, começar de novo... E a mamãe, por exemplo, me deu liberdade para escolher todos os móveis do meu quarto, eu posso escolher os que eu quiser... Me deu liberdade e eu estou assim já ansiosa para que chegue este momento. (fala com toda esta ansiedad e a gente ri...) Só que também tem um lado que eu gostaria de retroceder um pouco no tempo. Eu não quero que chegue julho, **não sei, eu quero ficar aquí, mas também quero voltar**. Agora eu só quero pensar em curtir até o último momento (fala gritando e com as mãos para o alto).” (Ingrid, 1 años, 3 años y medio en Barcelona)

Aunque la chica esté muy ilusionada con el regreso por ver a la familia, poder redecorar su habitación y empezar de nuevo, como comentó ella en la entrevista y con mucha animación, en la redacción Ingrid también ha sido clara y sincera en cuanto a sus motivos para no querer volver a Brasil, además de querer pasar el verano con sus amigas.

“Yo me siento muy a gusto viviendo aquí. No me gustaría volver a Brasil, y menos ahora que he empezado la secundaria y todo es más divertido, tienes más opciones y eres “mas libre”, que en la primaria. En el ESO encuentras más amigos, el cole es más grande, hay más profesores, hay una cafetería... Ahora mismo estoy muy bien...” (Redacción Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Según Margolis (1998), en su investigación sobre brasileños en Nueva York, para los adolescentes que han pasado muchos años en una sociedad cultural diferente a la suya, en los EE.UU. en el caso de sus informantes, es muy difícil que quieran retornar a la sociedad de origen. Señala la investigadora que en algunos casos incluso los adolescentes llegan a expresar cierto rechazo por la idea de tener que volver a un país que ellos apenas conocen (Margolis, 1998:116). Creo que en cuanto a los tres adolescentes citados anteriormente, no se puede decir que hubiesen rechazo al regreso, sino más bien incertidumbre por no saber lo que les espera.

Entre el material empírico recogido, creo que unas de las razones de los chicos y chicas para querer irse o no, son las siguientes:

***Por qué irse...***

- Por los amigos.
- Por la voluntad de los padres.
- Para estar con la familia.
- Para volver a la vida “habitual”.
- Por vacaciones, sencillamente.
- Por no estar a gusto, cómodo.
- Porque no les gusta la vida que llevan.
- Por haber terminado la estancia que se habían propuesto los padres.

***Por qué quedarse...***

- Por los amigos.
- Por la voluntad de los padres.
- Porque les gusta el tipo de vida que llevan.
- Porque se sienten acostumbrados e integrados.
- Por el grado de “estabilidad” económico que han logrado los padres.
- Por la seguridad y por la libertad.
- Por no tener que empezar de cero.
- Por el “miedo” de lo que les espera.

Es a partir más o menos de estas ideas cuando los adolescentes se plantean el retorno, que al fin y a cabo, tampoco depende solamente de ellos. Luciano es uno de los chicos que ha expresado que no quería volver a Brasil tanto en un primer momento, como a lo largo de la investigación. Su tutor, por ejemplo, comenta en la entrevista que le parece que aquí Luciano se ha encontrado, es como si el chico hubiera tenido una nueva oportunidad de empezar una nueva vida y lo está disfrutando mucho. Según su hermana, cuando se habla del tema “*voltar para o Brasil*”, Luciano es el primero a intentar dar la vuelta y convencer a su padre, específicamente de que se quede. En la redacción el chico comenta que aunque le guste mucho Brasil, solamente quiere volver ahí de visita. Juliana comparte la misma opinión de Luciano, pero en su caso la chica no quiere volver al Brasil ni de vacaciones.



“Bom, eu me sinto muito bem aqui, quando falam para eu ir para o Brasil eu fico brava e não quero ir, nessas férias o meu pai tava falando para eu ir, eu não queria...” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

A diferencia de Luciano que lleva sólo un año y dos meses en la sociedad receptora, Juliana ya lleva cinco años viviendo en Barcelona. Para la chica aquí ya es su casa y ella se encuentra bastante a gusto, por ello le resultaría difícil tener que empezar otra vez. La suerte de Juliana reside en que su padre es comprensible y está dispuesto a que ella termine primero los estudios para que después ellos puedan resolver como familia si volverán o cuando volverán, como explicaba él en la entrevista.

#### **6.6.1. Expectativa hacia el futuro**

Aunque no dependa de ellos el irse o quedarse, algunos adolescentes del estudio ya empiezan a hacer planes para el futuro y comienzan a pensar en qué les gustaría formarse o trabajar y dónde les gustaría estar en esta época de la vida. Me llamó mucho la atención una actividad realizada por Dani en su clase de tutoría a este respecto. El profesor tan elogiado por sus alumnos y alumnas, les pidió que hiciesen una pequeña redacción donde comentasen más o menos cómo imaginaban que estarían a los 30 años y cómo serían sus vidas. El tutor, muy amablemente, después de comentarme la actividad en la entrevista, pidió autorización a sus alumnas que participaban en el estudio y me dio una copia de la redacción de las chicas.

Juliana se imagina en su futuro de la siguiente manera:

Quan tingui 30 anys, crec que el meu honor ser3 igual, pero encara tindr3 una mica de responsabilitat, segons els meus estudis, treballar3 en un lloc relacionat amb els estudis de dret, segurament ser3 advocada, crec que tamb3 escriure alguna historia. La meua vida serra una mica desordenada ja que vivere a Espanya i les meves vacances les pasar3 a Brasil. I als trenta comensar3 a cituarne una mica en la meua vida sentimental per casarme. Viure sola en un pis aprop de Barcelona, crec que en terrasa. Els meus amics ~~seran~~ seran com jo i crec que alguns d'ara. I tamb3 con els meus pares estaran a Brasil viure lliure!

Redacci3n elaborada en la escuela

*“Quan tingui 30 anys crec que el meu honor ser3 igual, pero encara tindr3 una mica de responsabilitat, segons els meus estudis, treballar3 en un lloc relacionat amb els estudis de dret, segurament ser3 advocada, crec que tamb3 escriure alguna historia. La meua vida serra una mica desordenada ja que vivere a Espanya i les meves vacances les pasar3 a Brasil. I als trenta comensar3 a cituarne una mica en la meua vida sentimental per casarme. Viure sola en un pis aprop de Barcelona, crec que en terrasa. Els meus amics seran com jo i crec que alguns d'ara. I tamb3 con els meus pares estaran a Brasil viure lliure!”*

Es muy interesante observar las perspectivas de Juliana hacia su futuro. En su relato la chica parece tener bastante claro que seguir3 viviendo en Barcelona, compartir3 piso con amigos, trabajar3 de abogada y llevar3 una vida totalmente al estilo de la sociedad receptora, un estilo con el cual se muestra muy identificada, algunas veces. Pese a ello, Juliana, consciente o inconscientemente, termina por “alejar” a sus padres de su vida, envi3ndolos al Brasil donde ir3 solamente de vacaciones, logrando, definitivamente, su libertad, por lo menos en la redacci3n. En su texto, Juliana deja ver todo su deseo de crear un v3nculo m3s intenso y m3s profundo con la sociedad receptora, y esta vez un v3nculo anhelado por ella misma y no por sus padres.

Y Mariana se lo imagina de esta manera:

Com seré i que fare quan  
tingui 30 anys

Quan tingui 30 anys crec que estaré treballant i vivint en Brasil. Crec que estaré treballant en un hospital, com medica, i vivint en una casa molt gran amb algunes amigues o amb el meu novio. Crec que seré més o menys com sóc avui, però tindrè uns pensaments més adequats a la meua edat. No tindrè fills, perquè no m'agradan molt els nens petits, però tindrè molts amics

*Redacción elaborada en la escuela*

*“Quan tingui 30 anys crec que estaré treballant i vivint en Brasil. Crec que estaré treballant en un hospital, com medica, i vivint en una casa molt gran amb algunes amigues o amb el meu novio. Crec que seré més o menys com sóc avui, però tindrè uns pensaments més adequats a la meua edat. No tindrè fills, perquè no m'agradan molt els nens petits, però tindrè molts amics.”*

Mariana, a su vez, es una de las chicas que había señalado en el cuestionario que a lo mejor volvería al Brasil. A lo largo de la investigación siempre se ha mostrado un poco dubitativa en cuanto a su opción, aunque tampoco era imprescindible que lo tuviera claro, pero en la redacción la chica comentó que sí volvería a casa si la regalasen un billete de avión.

Ahora bien, más importante que saber el lugar donde los chicos y chicas quieren estar en el futuro, es poder conocer también un poco de sus expectativas en relación a este porvenir. De los 17 adolescentes participantes en la muestra, 9 ya tienen alguna idea de lo que quieren trabajar, 3 de ellos, a lo mejor por ser todavía muy pequeños, no lo tienen claro o tienen una idea muy “fantasiosa” como en el caso de Leonardo que quiere ser Presidente de la República (en este caso opté por quedarme con la opinión de su madre

sobre que a él le despierta curiosidad). Con los 5 adolescentes restantes no ha salido el tema del futuro durante la investigación. En el caso de Ingrid, como tampoco habíamos tocado este asunto, yo también opté por tomar en consideración la opinión de su madre sobre el tema.

### **6.6.2. De los planes de cara al futuro:**

#### **Eduardo, 16 años.**

“Alguma coisa de tecnologia, alguma coisa de inovação, sabe? Informática, microeletrônica, coisas que estão saindo agora de momento, MP3, essas coisinhas assim, sabe?” Eu tenho na minha cabeça que até terminar o Bachillerato são 2 anos, né? Até fazer uma faculdade aproximadamente, uns 5 anos, né? Entao 7 anos já foi, 3 anos a mais já tá bom. Eu quero trabalhar para caraca e ganhar dinheiro para voltar pro Brasil, só”.

De todos los chicos y chicas Eduardo es el único que puede decidir sobre dónde estar. El chico vino solo de Brasil para vivir con una tía y para estudiar. La idea de Eduardo es permanecer cerca de 10 ó 12 años en Barcelona que dedicaría a los años de formación profesional y algunos años de trabajo. Después de conseguir un buen currículum, experiencia y tener un poco de dinero ahorrado, sus planes iniciales son retornar a la ciudad de origen.

#### **Gisele, 14 años.**

“Cinema, qualquer coisa que tenha cinema eu adoro... Eu tenho uma imaginação muito forte eu não dou para... atriz eu até gostaria (de ser) mas eu não daria para fazer as histórias dos outros, eu gosto, mas eu sempre tenho assim, a minha opinião sobre isso, então eu digo, “ah, se eu for atriz eu vou ter um problema incrível para tudo, porque “ai, porque a gente não faz isso”, estaria sempre dando opinião, opinião, então eu gostaria de escrever as histórias e dirigir, para que fique do meu jeito, “vc vai fazer assim..”, eu acho lindo...”

Gisele es muy inteligente y tiene una imaginación muy fértil. Durante todo el período que estuvo con un “bajón emocional”, para superar la crisis la chica empezó a escribir una pequeña novela que contaba la vida de una adolescente como ella. He llegado a leer algunos capítulos de la novela y ya casi llegaba a las cien páginas. Creo que su

tendencia puede tener que ver con la formación de su padre que es periodista, trabaja con documentales y la chica desde pequeña estuvo acostumbrada a vivir el mundo del arte en casa. Ahora, en la escuela, asiste a clases de teatro y está muy animada con las posibilidades de tomar este camino.

**Marta, 15 años.**

“Eu acho que foi boa a experiêcia de ter vindo morar aqui... eu voltaria para morar aqui toda a vida... Quando eu for mais velha. Quando eu acabar a universidade, talvez eu volte...”

Marta no especificó exactamente en qué le gustaría especializarse, pero la chica es muy organizada, metódica, sea cual sea la carrera que elija, tiene posibilidades de que le vaya bien. Además, la chica es muy disciplinada y su rendimiento académico es muy bueno. Ella lo que pretende es poder volver a Barcelona para hacer un postgrado o un doctorado, como sus padres. A lo mejor el estudio puede ser la mejor excusa para volver a la ciudad que según afirma es su favorita.

**Leonardo, 13 años.**

“Não, eu ia falar que queria ser presidente para tirar as escolas. Mas não, não dá não... deixa os meninos irem para escola se não vão ficar em casa enchendo o saco e aí... os meninos ficam enchendo o saco em casa e aí as mães ficam nervosas, então é melhor ficar na escola”.

Leonardo todavía no tiene planes para el futuro. Primero comenta en la entrevista que no había pensado en nada pero después empieza a decir algo aunque se corta diciendo que sería una tontería. No obstante, después le animo a hablar y le digo que quizás no sea una tontería. El chico primero explica su idea de querer ser Presidente de la República para quitar las escuelas y luego después dice que la idea no sería buena porque los hijos estarían en casa molestando a las madres; entonces era mejor que siguiesen en el colegio. Según la madre de Leonardo, a él le gustan mucho los temas ligados a tecnología y tiene muchas ganas de ir a Japón.

**Marcelo, 15 años.**

“Meu plano é trabalhar e com o tempo... eu gostaria de fazer um curso de informática... isso é o que eu gosto...”

Aunque Marcelo esté pasando por una fase de transición, por el momento no quiere estudiar y ha abandonado el colegio, el chico comenta que está un sus planes hacer un curso de informática. Piensa en trabajar cuando tenga la edad permitida, y luego estudiar algo relacionado con la informática que es lo que a él le gusta.

**Caroline, 14 años.**

“Eu queria fazer uma faculdade de veterinária... Mas eu não sei ainda muito bem...”

Caroline, a su vez, piensa en hacer la carrera de veterinaria. A la chica le encantan los animales y parece ser que esta carrera es una de las posibilidades futuras. Ella comenta que piensa estudiar en una facultad de Barcelona por las facilidades que puede tener para obtener la nacionalidad española. Pero todavía no está muy segura de lo que va elegir, tiene mucho tiempo todavía. A la chica le gusta mucho estudiar y, en su opinión, desde que llegó a España ella se siente más inteligente. Comentaba que en el Brasil las cosas no se le quedaban en la cabeza y parece ser que aquí le sucede lo contrario.

**Thaís, 13 años.**

“Não, não sei... Para o futuro? Estudar. A única coisa que eu penso... terminar meus estudos aqui e... mas ainda não sei o que eu quero fazer, eu quero fazer Letras... Mas se tivesse alguma coisa de Educação física assim, eu ia fazer também... porque são dois cursos, são dois anos... aí eu não sei direito... ainda não entendi... eles explicam tudinho no 4º ano.”

Thaís como acaba de llegar, todavía no sabe muy bien cómo funciona el sistema educativo español. Parece ser que la chica tiene muchas habilidades tanto para el deporte como para los idiomas, por ello sus opciones iniciales son estudiar letras y/o educación física. Lo que más tiene claro es la opción de que quiere estudiar en Barcelona.

**Andre, 13 años.**

“Não, deixa a vida levar... deu o que deu... hehehe... Tá num lugar especial sim, no Brasil...”

Andre no tiene muchos planes para el futuro. Habla con pocas expectativas y mirando hacia el infinito comenta que su idea es dejar que la vida lo lleve y sea lo que sea... Lo único que le gustaría es estar en Brasil cuando llegue ese futuro... Estar allí le hace más ilusión que su futuro en sí mismo. Andre es un chico inteligente y crítico, el hecho de que todavía no haya encontrado su espacio en el nuevo entorno, que le hace ver la vida sin muchas perspectivas.

**Carla, 14 años.**

“Me encantaría ser bailarina o cantante però eso es una fantasia muy lejana asi que no me ago ilusiones. El sueño de mi vida es tener a mi familia reunida haún que fuera por unas horas”. (Redacción)

Porque le gusta mucho bailar y las personas siempre dicen que lo hace muy bien, a Carla le encantaría ser bailarina o cantante. Sin embargo, la chica es consciente de que no es una carrera profesional tan fácil, por eso prefiere no hacerse ilusiones. Dentro de la “vida real” Cintia piensa que puede ser pediatra o veterinaria. Por otro lado, su mayor ilusión de futuro es poder reunirse con toda su familia como ella bien lo explica, aunque sólo por poco tiempo.

Al descubrir y al conocer las primeras ideas de los adolescentes brasileños en relación a su futuro, aunque incierto, es cuando se puede observar e identificar también parte de sus motivaciones, esperanzas e ilusiones. Además, también salen a la luz sus miedos, inseguridades, incertidumbres o despreocupaciones que son característicos de la edad. A partir de estos sentimientos y actitudes, es más fácil también entender sus comportamientos en la escuela y poder llegar a conocer sus distintos procesos de integración socioeducativa.

**\*Tabla sobre las expectativas profesionales de los adolescentes brasileños. Véase anexo...**





## CAPÍTULO 7

### LA VIDA ESCOLAR

A escola é...

o lugar onde se faz amigos,  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda,  
o coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente, que se alegra, se conhece, se estima.  
*(Paulo Freire)*

## INTRODUCCIÓN

La escuela es el lugar donde los alumnos pasan la mayor parte del día. Como bien señala Paulo Freire en los versos anteriores, la escuela no se trata exclusivamente de un edificio con aulas, pizarras, programas para ser cumplidos, horarios o contenidos. La escuela está formada, sobre todo, por las personas y las relaciones que se puedan hacer brotar en este espacio. Si es importante que la escuela funcione como un ambiente de relaciones y de aprendizajes significativos para todos los alumnos de un modo general, lo es más todavía para los que han llegado a ella desde otros entornos culturales, desde otros modelos educativos, desde otras maneras de ver y entender el mundo.

Hasta que los alumnos que aterrizan por primera vez en el sistema educativo español, en un tipo de escuela, que a lo mejor ellos no estaban acostumbrados, hasta que ellos sepan cómo funcionan las reglas de cada día, puede pasar más tiempo del que a ellos les gustaría. Desmontar esquemas anteriores y rutinas interiorizadas para volver a montarlos desde otra perspectiva puede suponer una tarea bastante ardua.

El objetivo de este capítulo es presentar algunas de las etapas por los que han pasado los adolescentes brasileños al llegar a Barcelona y los tipos de cambios que han experimentado en su nueva vida escolar. Explicaré un poco sus ilusiones y desilusiones al confrontarse con un nuevo modelo de educación.

## **7.1. PRIMER CONTACTO**

El primer contacto directo de los alumnos extranjeros con la sociedad receptora se hace por medio de la escuela. Este primer momento, esta primera impresión es decisiva para que tanto los alumnos como sus padres puedan sentirse mínimamente acogidos por el nuevo sistema. El grado de recepción y de acogida es lo que va a determinar en gran parte (positiva o negativamente) la predisposición de uno en querer formar parte de la sociedad a la que acaba de arribar. Algunas veces las personas aterrizan con una mentalidad abierta para integrarse en el nuevo entorno, llegan sin mayores prejuicios y al establecer un contacto negativo o poco amistoso en primera instancia, toda esta expectativa puede transformarse en rechazo. Cuando ocurre este tipo de situación, o sencillamente, cuando hay malos entendidos en los primeros contactos, es complicado rescatar otra vez la disposición para la integración.

“Quando eu cheguei aqui eu não conhecia ninguém... então eu cheguei e a Georgina pegou e me ajudou bastante... me ensinou catalán...” (Leandro, 15 años, 1 año y medio en Barcelona)

Al hablar de primeros contactos me refiero a las diferentes situaciones como pueden ser el trato administrativo para la matriculación, las primeras clases donde entran los nuevos alumnos y la recepción de los profesores, el patio, las nuevas amistades, etc. Estos distintos momentos muchas veces se suman en una única actitud que puede hacer que uno se sienta más o menos bienvenido.

Leandro señaló tanto verbalmente en la entrevista, como lo demostró afectivamente algunas veces en el patio, lo importante que ha sido el apoyo que ha recibido por parte de su profesora de la clase de acogida<sup>57</sup>. El alumno destaca que la profesora ha sido su amiga desde el principio y también le ha enseñado muchas cosas que él desconocía, sobre todo catalán. Para los padres, el sentir que sus hijos están en buenas manos también es muy importante. Una madre comentó que en el primer día de clase de sus hijos, la escuela ya había asignado un compañero para cada uno para que los orientase

---

<sup>57</sup> Algunas veces Leandro dejaba de jugar con sus amigos a la hora del patio para ir un momento a saludar a su profesora de la clase de acogida. Como Leandro, muchos de sus compañeros también lo hacían.

durante los primeros días. Explicaba la madre que este gesto fue fundamental para que sus hijos se encontrasen a gusto en la escuela desde el principio.

Por otro lado también, con la gran demanda de los alumnos extranjeros no siempre es posible atender a todas las familias de la manera como los colegios desearían, especialmente por la falta de recursos en algunos casos. Juliana explicó que su primer día en el colegio fue un poco complicado. Por lo que comentó la chica en la entrevista, parece ser que en esta época todavía no habían tantos alumnos extranjeros en las escuelas, mucho menos en el barrio barcelonés de Sants. A lo mejor, por la “falta de experiencia” de la escuela, su proceso inicial de incorporación al centro no haya sido tan fácil. Juliana cuenta que para su hermana las cosas fueron aún peores porque como ella había llorado mucho, le bajaron de curso.

“Sin embargo todavía recuerdo mi primer día de colegio. Fue un poquito “alterado”, a mi hermana no le fue muy bien... pocas semanas después, bajó un curso porque había llorado, ¡pobre!” (Redacción Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

La escuela no está formada tan sólo por los profesores o solamete por los alumnos. La escuela es todo un conjunto: el equipo directivo, el equipo administrativo, los conserjes, además de los profesores, los alumnos, e incluso los padres. Por ello, es importante que haya una política eficiente a la hora de recibir a los nuevos alumnos, al margen de si vienen de otro país o de otro centro escolar. Un profesor comentaba, por ejemplo, que cuando llega un alumno nuevo a su centro, él como tutor, lo presenta a la clase y pide a sus alumnos que den una atención especial al nuevo compañero porque él no conoce bien la dinámica de la escuela. El profesor hablaba con cierto orgullo que en poco tiempo ya podía ver a este alumno jugar con los demás y éste mérito no era de él, sino de sus alumnos.

## **7.2. ADAPTACIÓN ESCOLAR**

Aprender cómo funciona la dinámica del centro escolar, dominar los códigos lingüísticos, acostumbrarse a los horarios, conocer la manera de trabajar de los profesores, de los compañeros y, dentro de todo esto conquistar un espacio propio, lleva su tiempo. La adaptación a la vida escolar local es uno de los procesos por el que los alumnos extranjeros tienen que pasar y, dependiendo de las características personales de cada uno, puede ser un proceso más rápido o más lento. Besalú y Climent llaman la atención al hecho de que en esta fase de adaptación a las nuevas formas de vida siempre hace falta algún tipo de renuncia a las rutinas anteriores, algún tipo de sacrificio (Besalú y Climent, 2004:26).

### **7.2.1. Los horarios**

Uno de los cambios más bruscos para los adolescentes brasileños es el horario escolar. En Brasil las escuelas funcionan media jornada, por la mañana o bien por la tarde, por lo tanto, tener que estudiar todo el día les supone al principio un cambio muy duro. Es curioso porque tanto se quejan los que de alguna manera les gusta estudiar, como los que son más despistados. En el ejemplo que muestro a continuación, Raquel se queja porque pasa mucho tiempo en la escuela, los profesores dan muchos deberes y no posee tiempo para ella. Raquel enumeró las diferentes actividades que había empezado pero que no había podido proseguir por falta de tiempo como natación, gimnasio, porque no le daba tiempo a ir ya que tenía que estudiar. Como sugerencia, Raquel comentaba en la entrevista que para ella el horario escolar debería ser de 8h a las 14h30. De esta manera los escolares harían más o menos el mismo número de horas lectivas y tendrían también las tardes libres.

“É chato, né? porque você tem que estudar assim de manhã e de tarde, a coisa fica muito chata. Então eu acho que assim, para poder estudar as mesmas horas, podíamos estar de manhã às 7 horas e que ficássemos a tarde livre. Eles também passam muitos deveres, tem muita coisa para estudar, e assim teríamos mais tempo também para descansar... é uma carga muito pesada. Por exemplo, a gente podia pegar às 8h e largar às 14h30, aí ficaríamos com a tarde livre. Eu acho que seria melhor...” (Raquel, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Leandro lleva menos tiempo que Raquel en Barcelona pero tiene la misma opinión. El chico comentaba que no le gusta estar 7 horas en la escuela, que no lo aguanta. Thaís, otra alumna, se quejaba de que al estudiar lejos de casa no tenía mucho tiempo para ir a casa a comer. Era llegar a casa muy rápido, después de caminar casi media hora, comer y volver a la escuela caminando otra vez. La chica mencionó aun la posibilidad de cambiar de colegio el próximo curso si no recibía una beca para el comedor. La adolescente explicaba también de manera muy graciosa y exagerada que en los primeros días que estuvo viviendo en Barcelona cuando eran las 12 de la mañana ella ya estaba “muerta de hambre”. Como en Brasil se come a partir de las 12, puesto que para nosotros es el mediodía, su reloj biológico todavía no se había adaptado al horario local.

“O horário também foi muito difícil... Porque você chega em casa duas horas.... Duas horas eu já estava em casa há muito tempo... eu chegava do colégio meio-dia e meia.... E meio-dia e meia é horário de almoço, aqui é duas horas da tarde, é diferente... Não, agora eu já me acostumei, mas antes eu ficava com fome... dava meio-dia eu tava morrendo de fome... agora é normal...” (Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona)

Con el pasar del tiempo la mayoría de los alumnos acaban acostumbrándose al horario, pero algunos, aunque ya estén acostumbrados, como en el caso de Raquel, añoran más tiempo libre.

### **7.2.2. Aprendizaje lingüístico**

“No começo eu pensei que seria muito difícil para mim por causa da língua. Minha prima falava muito bem e eu pensei “vai ser difícil”... Ainda mais o catalão. Eu via as pessoas falando e pensava “não vou aprender esta língua, não vou aprender esta língua de jeito nenhum...”. Porque a minha prima, a Cátia, a mais velha, ela que me ajudou a aprender... ela que me ensinou a falar o castelhano e o... o catalão eu vou levando...” (Caroline, 15 años, 1 año y medio en Barcelona)

Como Caroline, todos los adolescentes participantes en este estudio hablaron de las dificultades iniciales que han tenido para aprender los nuevos idiomas. No les resultó nada fácil tener que aprender los dos idiomas locales “de la noche a la mañana”. Leonardo, en una actitud más exagerada, llega a comentar que guardó de memoria

todas las palabras de un pequeño diccionario portugués-castellano que su madre le había comprado, con el afán de entender por lo menos la televisión.

Pese a que Brasil sea un país muy poblado, la única lengua oficial es el portugués. Luego hay cerca de 150 lenguas indígenas habladas en la Amazonia, pero son lenguas pertenecientes a la cultura indígena, no son lenguas reconocidas oficialmente. Por otro lado, por tener frontera con varios países de habla castellana, bromeamos cuando un brasileño o latino intenta hablar la lengua del vecino y no le sale ni una lengua ni la otra. Decimos que estos hablan *portunhol*. Pues bien, los chicos y chicas cuando llegan a Barcelona suelen estar un cierto período de tiempo hablando el famoso *portunhol*, hasta que poco a poco van dominando las nuevas lenguas.

Un factor que influencia mucho a la hora de que los chicos y chicas se desarrollen más o menos lingüísticamente es el factor de la desinhibición. A los adolescentes más vergonzosos les cuesta hablar con los demás retrasando de esta manera su aprendizaje. Marta cuenta que en su primer año ella tardó en relacionarse con las personas porque no sabía hablar catalán y tenía vergüenza de hablar el poco castellano que sabía. Después, al empezar a abrirse más, progresó tanto a nivel de amistades como a nivel lingüístico. Esta situación de no hablar por miedo a equivocarse es un poco como el refrán del pez que se muerde la cola: si no hablan no aprenden, si no aprenden, no hablan.

“No começo foi um pouco ruim. Claro, eu cheguei na escola e não entendia nada, eu tinha vergonha de falar alguma coisa errada, então eu demorei um pouco para me relacionar com todo mundo porque eu pensava “ah, eu vou falar errado e eles vão rir de mim...”. Aí quando eu fui pegando mais o castellano eu comecei a falar mais. No começo eu falava só com a Gaby e com a Nancy, porque como elas entendem o português, eu errava, elas me ajudavam, aí com os da escola eu tinha um pouco de “corte”, como eles falam.” (Mariana, 13 años, 1 año y medio de Barcelona)

Mariana hoy día lamenta haber perdido tanto tiempo para empezar a comunicarse con las personas. Lo interesante, en su caso, fue que sus amigas que dominaban un poco de portugués le ayudaron en este período de vergüenza. Además de las clases, donde los alumnos aprenden el idioma de manera más formal, los amigos son las fuentes más citadas de aprendizaje práctico del idioma. Con ellos, los nuevos alumnos van cogiendo poco a poco todo el “truquillo y buen manejo” del idioma, aunque en principio sea un

lenguaje más callejero en muchos casos. Por ejemplo, me sorprendió encontrar a alumnos que no dominaban totalmente el castellano, pero las palabrotas se las sabían todas.

El cambio mental, el pasaje de una lengua a la otra ocurre de manera muy natural y sin apenas darse cuenta los alumnos ya dominan, el castellano por lo menos oralmente. Gisele explica, en la redacción, la manera peculiar cómo se produjo en ella el cambio de una lengua a otra. La chica comenta su extrañeza al percibir que podía pensar también en castellano.

“Poco a poco eu fui aprendendo o Espanhol e 2 meses depois me pasava uma coisa que eu achava estranho era que eu começava a pensar em Español e começava a mudar as palavras em Português para o Castellano, e me achava esquisitissima, cada dia eu pensava mas em essa lingua e as pessoas começavam a notar grandes melloras na hora de falar e começavam a comentar e eu ficava super orgullosa de mim mesma.” (Gisele, 14 años, 1 año y medio en Barcelona)

Merece la pena destacar que la mayoría de los alumnos cuando se incorporaron a la escuela, pasaron por clases de acogida o clases de refuerzo para aprender primero el catalán, la lengua oficial de la escuela. Y el castellano lo fueron aprendiendo después de manera gradual con los compañeros. Los alumnos suelen estar en la clase de acogida el tiempo suficiente hasta que son capaces de asistir a las clases ordinarias. Allí aprenden a comunicarse en catalán desarrollando diferentes destrezas.

A la vez que las semejanzas de las tres lenguas, portugués, castellano y catalán, ayudan en el aprendizaje lingüístico, por otro lado, también dificultan en el sentido de que los alumnos no hacen uso de solamente una de ellas. En el nivel escrito, más que en el nivel oral, los alumnos suelen mezclar las tres lenguas. El idioma más utilizado por los adolescentes de la muestra suele ser el castellano. El portugués lo utilizan en casa y el catalán se usa en las actividades académicas. En los espacios de la escuela fuera de clase, también hablan más castellano.

Por el hecho de que la sociedad sea bilingüe, los alumnos terminan por decantarse por la lengua que hablan sus compañeros y compañeras. Uno de los tutores entrevistados estuvo comentado que le parece que hace falta más espacios de intercambios dentro de

las clases donde los alumnos extranjeros puedan comunicarse más en catalán. El profesor afirmaba que en las clases de acogida se desarrollan más habilidades receptoras que reproductivas.

### **7.2.3. Nivel académico**

Los adolescentes participantes en la muestra poseen un nivel académico muy diversificado. No se podría sacar una media de sus niveles, porque hay de los que tienen más facilidades con los estudios, los que se esfuerzan, y los que van “tirando”. En general, esta diversificación se produce por el hecho de que haya adolescentes provenientes tanto del entorno más urbano, de las grandes ciudades, como también adolescentes que vienen de contextos más provincianos. A esto se añade el hecho de que los chicos y chicas vienen de colegios públicos, privados, e incluso, colegios militares<sup>58</sup>. A partir de ahí, las diferencias encontradas en las experiencias de cada uno de ellos son muy dispares.

“[...] porque eu sempre gostei muito de estudar, eu estudava num colégio da Polícia Militar e era bem difícil, bem ali. Tinha que ir de uniforme, cabelo preso, gorra, não podia fazer nada, eu me sinto até mais livre!!! Eu tenho uma certa facilidade de aprender com que o professor explica, assim, eu já pego e quando eu chego em casa, eu dou uma lida no livro para entender bem e depois na hora da prova eu nem preciso estudar, porque eu já sei tudo, aí eles me chamam de empollona.” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelona.)

“Me llevo bastante bien con los profes, como saben que soy brasileña y tb me gusta sacar buenas notas, aunque los años sacaba mejores notas q ahora, pq estudiaba +. Ahora también estudio, pero no estoy tan obsesionada con tener buenísimas notas, aprovecho + la vida.” (Redacción Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona)

En el primer ejemplo tenemos a dos alumnas con un nivel académico muy bueno dadas sus propias capacidades intelectuales y, también, por el tipo de escuela que han asistido.

---

<sup>58</sup> En Brasil hay una disparidad muy grande en relación a la Enseñanza. Los colegios privados (concertados) suelen ofrecer una mejor formación que los colegios públicos. Es decir, los alumnos que asisten a la enseñanza privada tienen más oportunidades y más condiciones de salir mejor formados. Por otro lado, los colegios militares son colegios públicos de enseñanza ordinaria y militar, con reconocimiento social de colegio privado. El acceso a este tipo de colegio se hace por medio de selectividad, o en el primer año de la enseñanza media, a los 10 u 11 años de edad, o al primer año de la enseñanza secundaria, a los 13 o 14 años.



Tanto Mariana como Marta han estudiado en escuelas públicas y privadas. Mariana ha venido de un colegio con una enseñanza rigurosa y su madre comentó que a veces la chica se aburre en clase. Es decir, son alumnas que tienen dificultades normales en la escuela y sus profesores están muy contentos con ellas y les dicen muchos piropos por sus rendimientos. Una de las profesoras de Mariana explicó que hubo una época en que ellos querían poner a la alumna en un colegio especial porque pensaban que era superdotada. La madre de Mariana explicó que su hija siempre había destacado en la escuela, que era su manera, que ella no era superdotada sino que se esforzaba mucho.

Marta, a su vez, también tiene sus méritos. Su tutor comentaba que siempre ha tenido buenas notas en todos los cuatro cursos que estuvo en la escuela, incluso durante su primer año tras haber llegado cuando podría tener más dificultades. Me acuerdo de estar en su casa para entrevistar a sus padres y oír a la chica comentando sobre un diez que había sacado en un examen sorpresa. La chica no me había visto, ella abrió la puerta y empezó a contar su día en la escuela, cuando llegó al comedor fue cuando me vio y ya estaban contados todos sus éxitos. Aunque no esté obsesionada en sacar buenas notas, como comentaba ella en la redacción, Marta es una de las mejores alumnas de su clase, según su tutor.

El diferencial en el caso de estas alumnas que acabamos de ver es el placer que ellas tienen por estudiar, como expresó cada una de ellas, y también la facilidad con que absorben los contenidos. En el caso de los próximos ejemplos, ocurre exactamente lo contrario, además de que no les gustan mucho los estudios, el contenido tampoco es interiorizado.

“Desde pequeno eu gosto de ir na escola, só que também eu não se esforço muito... mas se eu quiser esforçar eu tento mas eu não consigo, aí... eu falei melhor sair (da escola) que não fazer nada.” (Marcelo, 15 años, 4 años en Barcelona)

“Eu venho de outro país, né? E eu fico confundido... o professor de matemática quando fala em catalán, eu já me... torciona e o meu cérebro tenta captar e eu não consigo... tem vezes que... nos exames de catalán, nos exames de matemática, o professor mandava um trabalho para gente estudar em casa, né? E eu estudo, estudo e quando vou fazer o exame eu esqueço. Aí eu saca um zero e fico até grilado! No de inglês é a mesma coisa... E... no de catalán já é mais diferente porque... eu já saca um sete, um oito e

meio, porque... eu ia na aula da Georgina, né? E a Georgina me ensinou bem... “(Leandro, 15 años, 1 año y medio en Barcelona)

Marcelo empieza por decir que desde pequeño le gusta ir a la escuela. Pero ir a la escuela no es lo mismo que involucrarse en ella. A los alumnos, en general, les gusta ir a la escuela porque allí están con sus compañeros, juegan, hacen actividades. Sin embargo, la parte más productiva no siempre les sale bien a todos.

Se pueden constatar en los discursos de Marcelo y Leandro palabras como “intentar”, “esforzarse” o “estudiar”, que se traducen en un tono de angustia por querer llegar a unos resultados y no lograrlos, sea por la cuestión lingüística o por falta de dominio de los contenidos que se les presentaban. No sé si es casualidad pero los dos chicos vienen de un contexto más provinciano. El padre de Marcelo me ha explicado que su hijo a los 5 años ya conducía un pequeño tractor para ayudar a sus hermanos con la faena de la hacienda que tenían, y que también algunas veces jugaba con una hoz. Sin embargo, el padre de Marcelo hizo hincapié en que los estudios le iban mejor en Brasil que en Barcelona. Por otro lado, la abuela de Leandro explicaba que ellos vivían en una pequeña ciudad, casi un pueblo, en la parte central del país, dentro del estado de Amazonia donde la abuela explicaba que sus nietos tenían otro tipo de vida, otros parámetros, por ejemplo, después de la escuela ellos pasaban la tarde jugando. Un tutor que tuvo al hermano pequeño de Leandro el curso pasado explicaba un poco su percepción sobre las dificultades que estos chicos podían tener cuando llegaban a una ciudad grande como Barcelona.

“Estos niños, no te digo de los niños brasileños, ¿eh? Todos, se nota mucho los niños que vienen de centros urbanos y los que vienen de las áreas rurales. No tienen hábitos de faena, están acostumbrados con menos horas de clase, no tienen continuidad, y se espantan con Barcelona, es la muerte. Para mí es la muerte, a mi no me gusta Barcelona, yo soy de pueblo, de Besós Nord, ¿vale?” (Tutor de Juliana y Mariana)

Las dificultades de los chicos en este caso, no creo que tengan que ver exclusivamente con el trasfondo que tienen sino, también, con sus limitaciones intelectuales. Seguro que los chicos pueden destacar en otras habilidades, como es hacer la mecánica de un coche de control remoto, como Marcelo exponía entre sus habilidades en la entrevista. El bajo rendimiento puede venir también por cuestiones de motivación. Marcelo explicaba que

tenía 15 años y todavía estaba en el primer curso de la ESO<sup>59</sup>, eso le desmotivaba bastante para seguir yendo a la escuela. Cuando los alumnos de una manera general no entienden o no siguen bien las clases, suelen perder, fácilmente, la motivación.

En un primer momento, me resultó gracioso cuando Leandro dijo que se le torcía el cerebro al intentar seguir según qué clases, o prepararse para los exámenes. Yo podía visualizar su cerebro dando vueltas mientras él hablaba. Me resultaba graciosa la manera ilustrativa como él se expresaba, pero no me resultaba tan gracioso ver que había algo de interés por su parte en querer desarrollar su vida académica y no lograrlo. Al final, Leandro iba a aprobar el curso porque como había entrado en la escuela a pocos meses de terminar el curso anterior, había suspendido el año académico, no era posible volver a suspenderlo. Por otro lado, Marcelo había decidido dejar de estudiar y esperaba a tener la edad suficiente para trabajar.

A veces, se puede pensar que el rendimiento escolar tiene que ver con el tiempo de residencia en la nueva sociedad. Dicho factor, tiene su peso, pero como hemos visto en algunos casos tampoco funciona de esta manera. Marta y Marcelo tenían un tiempo de residencia muy parecido y un nivel de rendimiento muy divergente, por ejemplo. A lo largo de la recogida de datos me fui dando cuenta de que todos los alumnos pasan por una fase de transición. Existen los alumnos que después de pasar por la fase inicial más caótica de incorporación al sistema educativo, vuelven a encontrar su estado habitual, y luego hay otros que después de la transición sufren un cambio significativo con la nueva rutina académica, tanto positivamente, comprobable en los ejemplos que siguen a continuación, como no tan positivamente como en el caso de los dos últimos chicos.

“Sim, era um colégio bom, particular e eu estava acostumada a tirar notas boas. Cheguei aqui e só tirava dois, um, zero. Eu ficava nervosa, eu chorava. Papai dizia – “Tranquila, não tem porque você ficar nervosa. Você não sabe a língua” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“[...] eu por exemplo, eu fui mal no colégio, mas agora eu estou tirando bem, notável, eu tô indo de acordo com... bueno...” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

---

<sup>59</sup> Marcelo ya había suspendido algunos cursos anteriores.

Ingrid mostraba su nerviosismo en los primeros exámenes donde no lograba alcanzar las notas exigidas ni por el colegio, ni por ella misma. Proveniente de un buen colegio, con una disciplina personal referente a las actividades escolares muy marcada y acostumbrada a sacar buenas notas, Ingrid se sintió muy frustrada en su primer año escolar por no tener un buen rendimiento. La chica contaba con lástima que no era capaz de entender las cosas que se le pedía en los exámenes. Al superar este período de aprendizaje lingüístico y esforzándose para aprender bien las asignaturas, Ingrid ya pudo volver a obtener buenas calificaciones. Ella comentaba que a veces está hasta las 12 de la noche terminando las tareas del día siguiente.

En cuanto a Juliana, la chica comentaba que antes iba mal en el colegio y ahora ya estaba yendo mejor. Pero Juliana lleva más tiempo estudiando en la enseñanza española de lo que ha estudiado en la enseñanza brasileña. Es decir, en su caso, hasta después de la transición inicial, la alumna fue caminando poco a poco, a su ritmo, hasta descubrir sus propias capacidades. Su tutor afirma que por los años que Juliana lleva en el sistema educativo español, tiene las mismas dificultades que puedan tener los alumnos españoles. Sus dificultades no están en el hecho de ser brasileña o haber recibido este o aquel tipo de formación. Está en sus propias habilidades.

“En cambio Juliana no, Juliana es una adolescente que no se puede considerar brasileña, a nivel académico, todas las dificultades que tiene, toda la problemática de Juliana es de una niña de aquí, o sea, escribe igual de mal que los de aquí, no hace la faena que hay que hacer como los de aquí, pues ya está. En este sentido, no la podemos considerar como una inmigrante o... y ella es brasileña, vive en un ambiente brasileño y todo lo que quieras, pero tiene los mismos tics y las mismas problemáticas que los niños de aquí.” (Tutor de Juliana)

El hecho de tener o no un buen nivel académico, un mínimo de rendimiento, tanto puede tener que ver con el trasfondo de cada uno, -escuela, entorno, motivación, dominio del idioma- como hemos visto en los diferentes ejemplos, como tiene que ver efectivamente con las habilidades personales. Es verdad, también, que puede ser mucho más cómodo decir, no entiendo y lo dejo, que no seguir esforzándose hasta el final, pese a las limitaciones. Lo positivo es el hecho de que la mayoría de los chicos y chicas seguían esforzándose a pesar de sus dificultades.

#### **7.2.4. Asignaturas y contenidos**

Dentro de lo que implica tener un buen nivel académico está también el grado de dificultad de las asignaturas para los alumnos y alumnas. Un aspecto interesante a resaltar es que muchos alumnos opinan que el grado de dificultad de las asignaturas es suficiente, es decir, se puede seguir sin mayores problemas, mientras que algunos alumnos, tanto los buenos alumnos como Ingrid y Marta, o los medianos, comentan que el grado de dificultad de las asignaturas suele ser alto. Por otro lado, Mariana ha sido la única en afirmar que para ella el grado de dificultad de las asignaturas era bajo.

Estuve participando en una clase de matemáticas de 2º curso de la ESO y, pese a la facilidad que tengo para entender el catalán y al hecho de que ya haya visto aquel contenido en algún momento de mi vida, me resultó bastante difícil seguir las explicaciones del profesor. Sentada en la última fila e intentado acompañar el raciocinio docente, me imaginaba el sacrificio que los alumnos recién llegados tenían que hacer para llegar a entender además del idioma, los contenidos que se manejan en clase. Víctor, hermano pequeño de Leandro, explica un poco las dificultades que tiene para entender exactamente lo que el profesor quiere saber cuando les pide que resuelvan un problema matemático.

“Difícil as matérias? Sim, é difícil matemática porque o professor faz assim: “Quanto tempo dura para fazer um...um angulo de trezentos e pico? Quantos segundos dura?” Como é que eu vou saber!!?? O professor fala: “Uma família de quatro pessoas vão viajar, no autobús, os menores de tantos anos paga tanto, né?” E como é que eu vou saber que os menores de 12 anos para baixo pagam quatro com cinquenta? Como é que eu vou saber se falam só que tem 4 pessoas, né? Nao posso saber, é difícil... Oh, o professor fala: “ Não, você divide isso, faz isso, faz aquilo...”. Aí, eu tampouco sabia fazer estas contas... eu nunca vi...” (Víctor, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

El alumno señala, primeramente, que no entiende las preguntas del problema. Luego, explica que aunque el profesor más o menos les dé pistas de cómo resolverlo, él tampoco podía hacer las cuentas porque no había visto este tipo de operación antes. Es decir, la limitación viene tanto por no entender la pregunta como por desconocer el contenido. Thaís explica que tiene algunas dificultades en sociales por el mismo motivo que Víctor, el desconocimiento de los contenidos. La chica se justifica diciendo que

estaba acostumbrada con las asignaturas de historia y geografía brasileñas, entender en un principio la historia y geografía de otro país, es más, de un país dentro de otro país, como comentaba ella, es todavía más complicado.

“Não sei, eu tive um pouco de dificuldade como em sociais, por exemplo, que é geografia e história. Porque é a história daqui e eu não estou acostumada, eles já vêem desde pequeno, e eu não, agora que eu comecei, ainda mais Cataluña, é ainda mais complicado, se fosse a Espanha ou Barcelona, é igual no Brasil a gente estuda desde o pré, a história de quem descobriu o Brasil, então é fácil. Chega aqui, outra cidade e dentro da cidade ainda tem outra língua... é muito confuso”. (Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona)

Hay otros casos en que los alumnos están entrando en contacto con las asignaturas por primera vez como por ejemplo las clases de tecnología que para muchos es una novedad, u otras asignaturas que a lo mejor todavía no formaban parte del programa que trabajaba la escuela de alumno en el curso correspondiente. Pienso que los obstáculos que los alumnos tienen en un primer momento con las nuevas asignaturas forman parte natural del proceso de incorporación al sistema escolar. Por otro lado, las matemáticas, que en teoría debía ser la materia más fácil de ser seguida ya que es una de las asignaturas más tradicionales, es sin duda la “campeona” en traer complicaciones a la vida escolar de muchos estudiantes. A partir del momento en que los alumnos y alumnas se familiarizan con la lengua, con el vocabulario específico de cada asignatura y con los contenidos, empiezan a ubicarse más dentro de la dinámica particular de cada temario.

#### **7.2.5. Actividades, evaluaciones, trabajos y salidas.**

En relación a las actividades escolares, los adolescentes brasileños destacan algunas de las salidas que ya hicieran con el colegio como Port Aventura, casas de colonias, museos, Montjuïc, óperas, fábricas, Sagrada Familia, Tibidabo, etc. Estas salidas son muy significativas para ellos porque además de pasarlo bien, tienen la oportunidad de aprender sobre otros temas de manera más práctica. Luciano por ejemplo explicó que cuando su clase fue a Montjuïc aprendieron sobre cómo funcionaban las famosas fuentes luminosas de Barcelona.

“Primeiro eu fui na Fonte ali, sabe a Fonte que fica na Praça Espanha? Então, eu fui ver como é que funcionava lá, como se ligava. E a outra (saída) foi numa montanha, uma montanha perto do Tibidabo” (Luciano, 12 años, 1 año y medio en Barcelona)

Una de las cosas que le gustan a Mariana en su nueva escuela son las dinámicas de las clases, “ siempre tienen clases en aulas diferentes”, explicaba la chica. Mariana también destaca que le gusta la manera de hacer las evaluaciones, diferente de su colegio donde hacían exámenes mensuales con todos los temas estudiados. La alumna comenta que prefiere el sistema de su actual escuela porque hacen los exámenes al final de cada tema, lo que facilita a la hora de estudiar.

“... eu gosto muito do ensino daqui, porque por exemplo, aqui, tem uma classe especial para cada coisa, legal<sup>60</sup>, no meu outro colégio era tudo na mesma classe, só para informática, ou quando você tinha que fazer trabalhos que você saia. Eu prefiro aqui, porque, eu estive num colégio difícil no Brasil, não era tanto deveres como aqui, mas, porque aqui eles dão mais coisas, e também lá era assim, todo mês, tinha uma semana de prova. Prova de todas as matérias, então nesse mês, você estudou dois, três temas e caía tudo nessa prova, e aqui eu gosto mais disso que acaba o tema faz um exame. Porque aí você já se interou melhor do tema e pode tirar uma nota melhor...” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

Pero los alumnos y alumnas también coinciden que en sus escuelas sus profesores les hacen trabajar mucho, como comentó Mariana, anteriormente, y lo ratificó Ingrid quejándose de a veces estudiar hasta muy tarde.

“Bem, eu não vejo muito bem, por exemplo, na primária, ainda tá boa, mas na secundária não tanto porque eles te fazem trabalhar muitíssimo. Tem vezes que eu fico até às 12 da noite fazendo tarefas ou estudando para prova... É.... não sei bem a palavra, que faz a pessoa trabalhar muito... muito, muito, muito.” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Los tipos de actividades escolares influyen de manera muy directa en la motivación de los alumnos a la hora de estudiar y aprender. Por ejemplo, cuando hay tácticas diferentes para llamar la atención del alumnado es más fácil conseguir que ellos retengan los contenidos. Y en el caso de los alumnos que todavía no dominan bien el idioma, los apoyos visuales y las explicaciones más contextualizadas también suelen colaborar bastante en el aprendizaje.

---

<sup>60</sup> “Legal” es un modismo brasileño que significa “Guay”.

### **7.3. RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS, PROFESORES Y TUTORES**

La escuela es un espacio de aprendizaje y de relaciones. Pueden haber desde las relaciones más intensas de amistades entre alumnos o entre alumnos y profesores, donde hay un intercambio de sentimientos positivos, complicidad, apoyo y aprendizaje mutuo, hasta las relaciones más conflictivas donde uno apenas soporta la presencia del otro. Cuando hay algún tipo de conflicto entre los alumnos parece ser menos complicado arreglarlo pues pueden dejar de hablarse, pueden ser separados de clase, no es necesario que tengan un vínculo directo uno con el otro, y siempre hay una gran posibilidad de que vuelvan a ser amigos. Al contrario, cuando la relación profesor-alumno no funciona de manera efectiva, esto afecta de manera muy directa tanto la calidad de aprendizaje de los alumnos, como la calidad de enseñanza del profesor<sup>61</sup>. Los profesores y alumnos involucrados en los enfrentamientos están obligados en cierta manera a seguir con sus actividades y a mantener el contacto diario en las clases, lo que puede llegar a generar tanto una mala actitud del alumno, como una baja motivación del profesor, o al revés, mala actitud del profesor y baja motivación del alumno.

Los alumnos detectan con gran facilidad la disposición real de sus profesores al entrar en clase. Independientemente del interés o de las dificultades que los alumnos puedan tener, problemas familiares, divergencias culturales, poco dominio lingüístico, desfase académico, etc., cuando un alumno percibe el interés verdadero de su profesor por él, por su aprendizaje, intenta como mínimo desarrollar una mejor disposición para aprender, además de, en algunos casos, manifestar también una cierta admiración hacia el profesor. Morales llama a esta dinámica de la teoría del afecto/esfuerzo (Morales, 1998:70). Uno de los tutores entrevistados compartió también esta misma idea, y en su situación su alumno no era de los más fáciles de lidiar.

---

<sup>61</sup> Cuando hablo de una relación profesor-alumnos más “efectiva”, hablo desde una visión Freiriana donde la dinámica entre los roles de enseñar y aprender se construyen a través del diálogo. Hay reconocimiento de las dos partes implicadas en el proceso como sujetos que enseñan y aprenden, aunque las experiencias anteriores, los bagajes culturales sean distintos. Sobre todo hay respeto por las dos partes. (Véase La Pedagogía de la Autonomía, Paulo Freire – 1997:130)



“Cuando el alumno percibe que te interesas por él y que le quieres antes de todo, este alumno acepta tus broncas y hace caso a lo que dices...” (Tutor de Marcelo)

En esta sección quiero dar voz tanto a las experiencias de los alumnos y alumnas brasileños con sus profesores como también con sus compañeros de clase. Estos dos tipos de relación son muy significativos y pueden revelar aspectos interesantes a la hora de traer a luz las diferentes vivencias de los adolescentes brasileños.

### **7.3.1. Trato personal: la actitud del profesorado**

Una de las tareas de un docente es la de transmitir conocimientos a sus alumnos. A partir de ahí lo que estaría en juego para llegar a cumplir esta tarea sería la metodología utilizada por el docente para lograr la transmisión de dichos conocimientos. Sin embargo, hay una distancia, más bien yo diría un hueco, que se localiza justamente entre el enseñar y la manera de enseñar, caracterizado por el tipo de relación que se establece con quien enseña. La actitud del profesorado en lo que se refiere a confianza, respeto, autoridad (no autoritarismo), afectividad, disciplina, empatía, entre otros, tiene un papel de gran importancia a la hora de facilitar y promover el aprendizaje de los alumnos de un modo en general. Es decir, la tarea de un docente va más allá de la transmisión de contenidos, como se puede verificar en el fragmento de una entrevista a continuación.

B: Vamos ver, o que você acha desta escola, é a sua primeira escola, né?

A: Aquí é.

B: O que que você acha?

A: É boa, só. Eu não gosto dos professores, o resto tudo bem.

B: Não tem nenhum professor que você goste mais?

A: Tem o de naturais. Não sei, ele é mais engraçado, faz graça, os outros são tudo sérios, cara fechada... ele é mais feliz, sei lá!

B: Você acha ele mais feliz?

A: Ahã... (sim)

B: Ele te trata bien?

A: Ahã (sim)... Ele já vem animado para o colégio, os outros vêm com aquela cara de “vou ter que encarar aqueles meninos outra vez...”

(Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona)

Sentados en el suelo del patio, Andre<sup>62</sup> con mucha espontaneidad explicaba en la entrevista su opinión sobre su escuela diciendo que para él la escuela únicamente era buena, buena y punto. Antes que yo volviera a preguntar algo más, el alumno sigue su reflexión diciendo que exceptuando a los profesores, la escuela en general estaba bien. Me resultó interesante ver a lo largo del testimonio del chico, que uno de los factores que le molestaba en su relación con los profesores era el tratamiento y la actitud de los profesores hacia los alumnos. El chico no se quejaba de la cantidad de deberes, ni de las horas de clase, le llamaba la atención la manera de ser tratado. Andre asocia un buen profesor a una persona graciosa, que hace bromas, que no tiene mala cara, una persona animada y feliz, como su profesor de naturales, y no una persona que entre en clase con una expresión de estar siendo obligada a estar allí, como solían hacer sus profesores.

Como Andre, otros adolescentes de la muestra también se quejaron de la manera de actuar de sus profesores. Para los alumnos brasileños resulta un poco difícil acostumbrarse a una relación seria, más formal, más distante, entre alumnos y profesores, sobre todo cuando están al principio del proceso de adaptación escolar. El tono de la voz, por ejemplo, un tono más duro y más alto, al principio les cuesta y les asusta, como comentaba Eduardo que por la manera en que su profesor le llamaba, tenía la impresión de que había hecho algo malo, y no era así. A medida que transcurre el tiempo, poco a poco los alumnos empiezan a acostumbrarse a las diferentes actitudes docentes, aunque tengan sus preferencias por otro tipo de tratamiento como describía Andre anteriormente.

Ya Juliana llamaba la atención hacía la capacidad que uno de sus profesores tenía para hacer que los alumnos se sintiesen bien en clase. Para ella, este tipo de tratamiento hacia los alumnos, el tipo de relación que él desarrollaba en clase, era lo que hacía su profesor ser un buen profesor: la ayuda que él brindaba a los alumnos (tanto escolar, como personal), y las bromas que hacía en clase le distinguía de los demás maestros. Sin embargo, no quiere decir que él fuera de esta manera todo el tiempo. Juliana también comentaba que cuando su clase lo merecía, Dani era el primero en llamarles la

---

<sup>62</sup> Merece la pena recordar que Andre es el chico que su madre siempre está en la escuela por quejas o por malos comportamientos de su parte. En el tiempo que pasamos juntos se mostró un chico muy educado y muy alegre. Pero por el poco tiempo que lleva en la sociedad receptora todavía no está acostumbrado a la manera más formal de ser de los autóctonos y se rebota un poco por eso.

atención. Es decir, Juliana entendía perfectamente que un buen profesor no es solamente aquel que juega, sino aquel que también muestra disciplina.

“Faz um ano que eu tô aqui (nessa escola)... Aqui é muito legal, os professores por exemplo, o Dani, ele faz você se sentir bem nas aulas, coisa que os outros professores não... ele faz tudo para te ajudar, ele é muito bom, às vezes ele faz umas brincadeiras...” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

Por el hecho de venir de un contexto más abierto a la hora de relacionarse con los demás, puede ser también que los alumnos brasileños esperasen otro tipo de tratamiento. Al no cumplirse las expectativas, algunos se decepcionan en un primer momento rebelándose en algunas situaciones, pero otros, posteriormente, aprenden estrategias para lidiar con los diferentes tipos de profesores. Carla comentó en su momento que hay que descubrir el “pincho”<sup>63</sup> de cada profesor y saber cómo a ellos les gustan las cosas. Parece ser que de esta manera se les puede llegar a conquistar. Después de estar 6 años en la sociedad receptora como está Carla, o 5 años como está Juliana es más fácil comprender los mecanismos escolares.

Gisele a su vez, está muy contenta con el tipo de relación que tiene con su tutora, creo que justamente por darse este tipo de equilibrio entre estímulo y disciplina. Según la alumna, su tutora es una “madraza”, como ella misma la define en la entrevista. Gisele destaca tanto la preocupación de su tutora con ella cuando le pregunta cómo está o le pregunta por qué ha sacado una mala nota, como su estímulo al decirle que puede hacerlo mejor, o felicitarla por un buen trabajo.

“É ótima! Ela é bem mãezona e sempre tá pendente de mim, “Ai, que que te passa, não sei o que...”, toda hora “Por que você tirou aquela nota?, Por que você não estudou? Por que você fez aquilo? Muito bem por isso! Muito bem por aquilo, siga assim! Mas porque que você não...? Você pode melhorar!!!” Aí eu falo: “tá certo...” (Gisele, 14 años, 1 año y medio en Barcelona)

Una relación saludable entre profesor-alumno es muy importante en la vida del alumnado ya sea extranjero o autóctono. Saber que tienen a alguien para ayudarlos y no

---

<sup>63</sup> Aquí la alumna quiso decir que para llevarse bien con un profesor había que cogerle el truquillo, el punto débil de cada profesor para poder agradarle.

solamente para cobrarles o, “meterles una paliza”, les transmite más seguridad e incluso les deja más tranquilos para poder equivocarse cuando sea necesario. El desarrollo académico que un alumno puede llegar a tener tiene mucho que ver con el vínculo emocional que se establece en la relación profesor-alumno.

Me acuerdo que durante todo el tiempo que fui alumna ( sigo siéndolo), tenía una gran necesidad de que mis profesores estuviesen por mí. Cuando cambié de rol y pasé a ser profesora, percibí entonces que los alumnos en sí tienen una cierta “carencia” de atención, de ser escuchados y también de ser orientados. Esta carencia puede ser más visible en unos que en otros, no obstante, la manera como el profesor trata a sus alumnos hace que ellos estén más o menos motivados en clase. Independientemente de que estemos en clase o no, a todos nos gusta ser bien tratados.

### **7.3.2. Saber y saber enseñar**

Hay una gran diferencia entre saber “algo” y saber transmitir este “algo”. Algunos de los adolescentes brasileños explicaron un poco las distintas maneras que tienen sus profesores de transmitir los contenidos y efectivamente tal como afirma el título del libro de Hernández y Sancho(1998), *para enseñar no basta sólo con saber la asignatura*. He recogido dos actitudes opuestas donde la primera, el profesor trabaja de una manera más tradicional, más metódica, no apartándose del libro bajo ningún precepto, y la segunda en que los profesores consiguen acercar a la realidad de los alumnos la aplicación al contenido que están trabajando.

Mariana aporta dos de sus profesores como ejemplos. La alumna con una actitud muy indiferente explicaba que la didáctica de uno de sus profesores era leer el tema en cuestión, pedir a los alumnos que subrayasen las partes más importantes del texto y que después hiciesen un resumen. “Sólo esto”, se sorprendía la chica con el grado de poca implicación del profesor al transmitir el contenido. Por otro lado, al hablar de su otro profesor, Mariana hablaba de una manera muy entusiasta haciendo ver las proezas de su tutor, diciendo incluso que era capaz de hacer mucho más de lo que había hecho en clase el día que yo estaba presente.

“O ano passado a gente tinha o Ferrán e é assim o explicar dele: ele lê, ele só lê o tema e manda a gente sublinhar, e dá atividades para fazer. E manda a gente fazer um resumo e só. Se a pessoa não entende dá igual porque o exame que ele coloca, é uma atividade que tem no livro, e no final do livro tem a resposta destas atividades. Só que o que a gente faz, a gente decora as respostas das atividades e todo mundo tira dez.” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

“E os professores, aqui quase não existe professores legais aqui, os professores melhores são a Berta de música, e o Dani, que é super simpático, ele é assim como você viu na classe, e às vezes pior!!! Teve uma vez que ele estava explicando sobre a pressão, então ele mandou o Robert deitar em duas mesas assim, e um outro colega deitar em cima. Aí ele estava explicando que tinha uma certa pressão, aí mandou o Ricardo deitar em cima ainda, e o coitado do Robert tava sendo esmagado lá, ele falava “você nota a pressão”” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

Juliana y Mariana son de la misma clase y son alumnas de Dani. Para ellas, el tutor destaca no solamente por ser simpático y tratarlas bien, sino también por enseñarles muy bien matemáticas, una tarea no tan fácil en si tratándose de una de las asignaturas “temibles”. Juliana señala que el profesor al explicar un tema no se limita sólo al contenido sino que toca otros asuntos también facilitando la comprensión del alumnado. Mariana ejemplifica de manera más clara diciendo que el día que Dani explicó el fenómeno físico la presión, pidió a un alumno que se pusiera entre dos mesas y luego que otro compañero se tumbase sobre él y de esta manera ellos podrían ver como se desarrollaba el proceso de la presión en un ejemplo práctico, sobre todo para el chico que “sufría” la presión.

“Ele (professor) está te explicando uma matéria só que ele também coloca outro tema que mesmo que você não prestou muita atenção na matéria, você fica com a matéria na cabeça, daí por exemplo, você só lê um pouco a matéria já sabe tudo porque ele explicou muito bem.” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

Para los alumnos, en general, muchas veces es difícil comprender ciertos temas o incluso abstraer ciertos conceptos. Cuando los profesores son capaces de traducir, decodificar, facilitar estos códigos a través de la didáctica en clase, es más factible para el alumnado la comprensión. Esto no quiere decir que todo el esfuerzo y empeño del profesor se transforme en aprendizaje directo e instantáneo, sino en “puente de aprendizaje”, por decirlo de alguna manera.

En otro ejemplo Carla afirmaba que su profesora además de no “enrollarse” al explicar las cosas, también les daba pistas asociadas al contenido explicado en clase, que les eran muy útiles a la hora del examen, les hacía recordar. Carla tiene un concepto muy alto de su profesora por la capacidad didáctica que posee, a lo mejor, por la capacidad que la maestra tiene para construir estos “puentes de aprendizaje” a través de las historias que cuenta a sus alumnos.

“Ella hace una clase chula. Buh!!!! Fantástica!!! La Carmen, las cosas que explica no se enrolla, se te queda de las historias que te cuenta. Cuenta unas historias que se te queda en la cabeza. – “Os acordáis de la historia del flaco este y el gordo?” – Entonces en el examen, o si le pregunta, y eso? Te dice – “Te acuerdas de la historia...?” – Y ya te acuerdas inmediatamente de la historia que se pasó. La carmen es fantástica<sup>64</sup>”. (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Hernández y Sancho (1998) señalan que *una materia o un tema, por su novedad o dificultad, puede no ser interesante para el alumnado, pero la forma de presentarlo, la manera de conectarlo con otras situaciones y problemas, la reflexión o las actividades que se plantean, pueden hacer que se transforme en un proceso interesante* (Hernández y Sancho, 1998:92). Para el alumnado en general, independientemente del origen y de la etapa de enseñanza, le resulta más atractivo, le resulta más fácil estudiar un tema que esté relacionado con sus experiencias diarias que no de una manera descontextualizada, sobre todo para los alumnos que tienen más dificultades de aprendizaje o dificultades para concentrarse en clase.

### **7.3.3. Disciplina y dominio de la clase**

Algunos alumnos en la entrevista también han puesto en escena la manera como los profesores conducen las clases, la cuestión de la disciplina en el aula. Juliana, por ejemplo, afirmó de una de sus profesoras que no tiene el dominio de la clase. Según la chica su profesora “no sabe mandar”. La profesora pasa casi todo el tiempo de la clase esperando, en silencio, a que los alumnos se callen para empezar entonces con la explicación. La alumna comenta con un cierto grado de enfado, que es por eso por lo

---

<sup>64</sup> En la entrevista, cuando Carla explicaba algunas de las experiencias vividas en la escuela, naturalmente cambiaba de registro pasando de portugués a español. Lo mismo ocurría cuando ella se dirigía a su hermana pequeña, pasaba de castellano o portugués, directa y naturalmente a catalán.

que casi nunca suelen terminar el programa en esta asignatura y las notas en los exámenes suelen ser bajas.

Andre, por su parte, y pese a su comportamiento inestable, no se conforma con la falta de disciplina en su centro. En el período que estuve haciendo la observación, el alumno estuvo unos días expulsado precisamente por haber contestado mal a los profesores. La opinión de Andre, aunque haya sido expulsado, es el que los profesores “pasan olímpicamente” del comportamiento de los alumnos, si contestan o no. Para Andre, la prueba de que es así, que a los profesores les da igual lo que digan los alumnos, es el que hasta las chicas contestan a los maestros, explicaba el chico sorprendido. Andre dejaba entender que en su colegio en Brasil los alumnos no contestaban a los profesores, mucho menos las alumnas, y que para ser expulsado había que tener una razón muy fuerte para que esto ocurriera.

A: Não sei, aqui tem menos disciplina que os (colégios) de lá.

B: Menos disciplina? Se te expulsaram você diz que tem menos disciplina?

A: Mas no Brasil, os meninos.... Até te expulsar você tem que fazer uma coisa muito séria e lá ninguém responde o professor. Porque se responder...

B: Então como é que aqui você responde, ou você não responde?

A: Porque aqui os professores se você responde ele, dá igual.

B: Os meninos daqui também respondem?

A: Ahã (sim)... Até menina... “

(André, 13 años, 9 meses en Bcn.)

Para Eduardo, que frecuenta el mismo centro educativo que Andre, lo que falta en sus profesores es un poco de exigencia a la hora de cumplir las tareas. Eduardo comentaba que los profesores pasan tareas para hacer en casa o también en clase, pero no piden cuentas de los deberes hechos, y muchas veces no los corrigen. El adolescente opinaba con un alto grado de madurez, que si los profesores no exigen las tareas, los alumnos no las hacen, y si los alumnos no las hacen, no aprenden. Para él, los alumnos se desmotivan, o “pasan de los profesores” como explicaba, porque el nivel de exigencia

es bajo. De esta manera, los alumnos no se preocupan ni en llevar el libro a clase, como ocurría en su clase de historia.

“Só que aqui nada é sério, e não exigem droga nenhuma e falam assim, “tem que fazer e acabou”, e você estuda em casa, por sua conta, sabe? E História é o que mais complica, porque professor fala que tem que fazer os exercícios mas não corrige nada, não pega, então o aluno nao tá nem aí. Tem aluno que vai para classe e não leva livro de história, não tá nem aí. Quem faz os exames de história são 6 ou 7 alunos, por aí. Porque a professora, ela dá uma boa classe, mas para quem tá bem interessado, para quem não tem este interesse, igual aos outros, entao... Porque ela não cobra, “tá feito isso aí, deixa eu ver... Vou baixar sua nota por isso, vou te dar uma alta nota por isso”, entendeu?” (Eduardo, 16 años, 1 año y 2 meses en Barcelona)

En una entrevista al tutor de Eduardo, entre muchas cosas éste explicaba que por casualidad había conocido a otro chico brasileño en la escuela en una sustitución que hizo en otra clase (y que por casualidad había sido la clase de Andre). En esta ocasión el tutor aprovechó para conocer un poco la opinión de los alumnos sobre los profesores del colegio. Era curioso porque el profesor hablaba de las opiniones de Andre en un tono como si le resultasen graciosos los comentarios del chico, como por ejemplo el hecho de pensar que los profesores eran tontos por la manera de actuar con los alumnos. La verdad que me sorprendió bastante el que el tutor diera la razón a Andre, diciendo que a lo mejor el chico tenía razón al decir que los profesores eran tontos por dejar a los alumnos hacer de todo, como comenta en la entrevista a seguir.

B: ¿Te ha hablado el grupo en general o el chico éste, el Andre?

T: Estuve hablando concretamente con él y con otra persona, pero te estoy diciendo lo que me comentaba, como fue hace poco todavía me acuerdo, era una persona que se veía muy... así, me acuerdo que le pregunté qué diferencia veía entre los profesores de su país y los profesores de aquí y me decía que aquí los profesores éramos muy tontos porque les dejábamos hacer...

B: ¿De todo?

T: ... les dejábamos hacer de todo, que aquí no había disciplina que en su país cuando un niño se portaba mal se le daba más palo, que en las escuelas



privadas incluso les podían pegar, decía y **me hizo mucha gracia ¿no? porque en realidad acuso que tiene parte de razón.**

B: Ya lo sé, yo soy profesora también allí, 3 años en una escuela privada, es duro porque las clases son mucho más numerosas, yo tenía clases con 50 adolescentes.

T: Sí, es lo que quería decir sus palabras, era que aquí hay menos disciplina.

B: A lo mejor está pidiendo “por favor dame disciplina”, ¿no, también?

T: Puede ser, no sé desde luego... luego le pregunté también que si se portaba mejor allí que aquí o viceversa y me dijo no, que allí se portaba mucho mejor, me relató ese tipo de conversaciones.

B: ¿Sí?

T: ¿Y por qué te portabas allí mejor? Entonces me respondía eso, aquí los profesores son tontos.

B: ¿Y lo decía así?

T: No, sin ofender. No quería ofenderme a mí, lo decía en un tono coloquial...”

(Tutor de Eduardo)

En relación a los alumnos creo que ellos, por la etapa de la vida en que se encuentran, hacen sus papeles: que es cuestionar, intentar imponer sus propias reglas, contestar, portarse mal algunas veces o saltar a las mínimas reglas que se les hayan puesto. Por otro lado, no sé hasta qué punto los profesores son conscientes del tipo de control que tienen sobre sus clases, al punto de reconocerlo e intentar un cambio de actitud. Intentar viabilizar nuevas estrategias y de esta manera poder llegar hasta sus alumnos de manera más eficaz, o tal vez es que realmente exista algún otro tipo de problema que esté más allá de la tarea educativa.

Fernández García (2001) señala que puede ser considerado un docente “competente” aquél que hace una buena gestión del aula facilitando un desarrollo normalizado de los aprendizajes. La autora señala todavía que la idea no es el que haya un exceso de control por parte del profesor, porque disminuiría la participación del alumnado, sino que haya un equilibrio entre el exceso y la falta de control (Fernández García, 2001:146). En el caso de Marcos, ocurre más bien al contrario, el alumno dijo que lo

más difícil para él era la disciplina de su colegio porque no podía levantarse en el aula, no podía hablar, para él todo era muy estricto. Una situación que tampoco es de las más admirables.

Freire (1997), como defensor de la libertad, llama la atención hacia el hecho de que la libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada (Freire, 1997:191). En este sentido, percibo que los alumnos reclaman más que disciplina, piden límites. Están en unas edades en las que necesitan saber hasta donde pueden y no pueden llegar. Los profesores, juntamente con los padres son los que van a cumplir el papel de guía, de brújula.

#### **7.3.4. Compañeros y amigos<sup>65</sup>**

“Tengo unos amigos que convivo seguidamente con ellos y que son mis compañeros del baloncesto, los mejores amigos que pueda haber tenido un niño de 12 años es mi opinión” (Marcos, 12 años, 3 años medio en Barcelona)

Los amigos, los compañeros, las amistades, en general, tienen un peso muy importante para todo adolescente ubicado en cualquier parte del mundo. Es una época donde la opinión del grupo, el hacer las mismas actividades, portarse de la misma manera o tener un cierto estilo para identificarse como “un grupo X”, son algunas de las pautas que van formando poco a poco la identidad de cada uno de ellos. Al llegar a una nueva sociedad los chicos y chicas también sienten la necesidad de compartir con los demás la misma “cultura adolescente”, no quieren ser los diferentes, los “bichos raros”.

Marcos afirmaba que los amigos han sido el peor cambio al venir a Barcelona porque ha tenido que hacer nuevos. Luego, tres años y medio después, la opinión del chico había variado porque había logrado hacer muy buenas amistades como el mismo declaró. Pero de todas las maneras no le resultó tan fácil conquistar nuevas amistades con rapidez.

Durante las primeras semanas tras haber llegado a Barcelona, la señora Pérez estaba ansiosa porque sus hijos conociesen a nuevos amigos en la ciudad a fin de que no

---

<sup>65</sup> Los adolescentes se han referido a los compañeros de clases, o a los compañeros del barrio siempre como “amigos”, por esto no hago ninguna diferenciación semántica a la hora de utilizar el vocablo “amigo” o “compañero”.

sintiesen tanto el traslado de un país al otro. Cada día por la tarde, después de llegar del colegio, la madre preguntaba a los hijos si ya tenían amigos. La hija mayor de 14 años en seguida se había hecho amigas, pero su gran preocupación era el hijo pequeño de 12 años que era más tímido, y tampoco en Brasil tenía muchas amistades. Una tarde, al recibir un “*sim, já tenho um amigo*”, la señora Pérez se sintió más tranquila y fue percibiendo que poco a poco la nueva vida de sus hijos empezaba a estructurarse. En la medida, en que los adolescentes brasileños se van acomodando a la escuela y al barrio, es cuando van encontrando también sus nuevos amigos. Es una cuestión de tiempo.

En las distintas experiencias con los amigos, Marta comentó, por ejemplo, que la mayoría de sus amigos son del colegio, Leonardo a su vez, hablaba con tristeza que aquí en Barcelona cuando va con sus amigos va siempre con 3 ó 4, pero que en Brasil andaba con unos 20 amigos a la vez (merece la pena destacar que Leonardo es un poco exagerado; es el chico que comentó que se había aprendido de memoria todo un diccionario). Ya Marcos explicaba que es mucho mejor hacer amigos lo antes posible porque así se puede aprender todo mucho más rápido. El chico comentaba que antes de entrar en el equipo de baloncesto él estaba “esperando”, aprendía el idioma, pero que no tenía muchos amigos. Marcos se refiere más bien a un estado pasivo de espera mientras las cosas no ocurrían de la manera que él quería o aguardaba. Al empezar a tener amigos fue cuando aprendió las cosas más rápidamente, por los nuevos modelos que le facilitaban los amigos, abandonando de esta manera su estado de “espera”.

Para la mayoría de los chicos y chicas, el hecho de tener amigos de calidad y no solamente en cantidad es lo que les aporta cierta estabilidad emocional, aunque ellos no sean conscientes de esto muchas veces.

### **7.3.5. Patio**

Por ser el aula un espacio más formal, donde los alumnos están realizando tareas concretas y necesitan estar más atentos a lo que dicen los profesores, creo que el patio es el verdadero lugar donde empiezan y se desarrollan las nuevas amistades. Caballero (2001) afirma que el patio escolar es un lugar privilegiado para el encuentro intercultural y para la integración (Caballero, 2001:199). Particularmente comparto la

misma idea que la autora sobre el lugar privilegiado que puede ser el espacio del patio escolar a la hora facilitar las relaciones interculturales y también fomentar la integración de los alumnos tanto entre ellos como en la propia escuela.

Es interesante constatar que al llegar al patio los alumnos van agrupándose por sexo, afinidades, cursos, interés, por afición al deporte, etc. A partir de esta selección espontánea de los grupos, empiezan entonces a interactuar entre ellos. Mientras que, en su mayoría, los chicos suelen pasar su tiempo de recreo jugando, sobre todo los del primer ciclo de la ESO, las chicas suelen estar en sus grupos de amigas charlando. Pocas son las chicas que juegan, creo que más bien es por la fase de transición característica que pasan a esta edad.

Gisele destacó los amigos como uno de los puntos positivos del colegio. Ahora en segundo de la ESO a la hora del patio ella suele reunirse con cerca de 25 compañeros tanto de su curso, como también de primero y tercer curso. Gisele sí hizo una diferenciación entre sus amigas más allegadas, que eran dos chicas que iban a su curso, y luego estaban los amigos del patio. Le cuestioné como ellos hacía para relacionarse entre los 25 y la chica explicó más o menos como funcionaba la dinámica.

“Fazemos grupinhos, mas são grupos inestáveis, sempre tem um que está no grupo e logo sai e vai pro outro, e assim fala com todo mundo, aí depois a gente começa a jogar, a gente pega uma bola de volei, vai jogar volei todo mundo, ou futebol, mas quando a gente vai jogar futebol é um problema, porque é muita gente e a bola é desse tamanho, aí acaba todo mundo brigando “pow, sai daqui!” , aí pega a bola com a mão, sai correndo com a bola na mão, a gente joga de tudo menos futebol”. (Gisele, 14 años, 1 año y medio en Barcelona)

Merece la pena resaltar en este caso que las chicas juegan porque “todo mundo”, como repite Gisele algunas veces, todo el grupo juega. Porque como comentaba antes, las chicas lo que suelen hacer es estar hablando entre ellas. Así lo expresaba Caroline mientras que su hermano Luciano, juega con sus amigos.

“Ali no outro patio a gente fica sentada, conversando, tem as meninas do primeiro, tem as meninas do segundo... a gente fica lá. Às vezes o Luciano vai para aquele patio, quando ele não tem bola, eles vão lá pro outro patio e ficam jogando.” (Caroline, 14 años, 1 año y medio en Barcelona)

Los deportes que más congregan y ocupan los alumnos en el patio siguen siendo los juegos tradicionales como fútbol y baloncesto. Estas dos categorías deportivas reproducen en los alumnos un sentido común que les convierte por un determinado tiempo en “iguales”. Esta aparente homogeneidad por conocer, querer y poder compartir las mismas reglas deportivas, además de facilitar la interacción entre ellos, genera también una identificación personal con el grupo, haciendo que uno pueda sentirse parte activa de una comunidad. Medina (2004) destaca que “si l’espòrt és un element capaç d’integrar, és a dir, de convertir simbòlicament d’alguna manera en “de dintre” als “de fora”, és precisament perquè és un instrument capaç d’atorgar identitat, de generar identificació en els individus i, per tant, de fer-los partícips, també simbòlicament, d’una mateixa realitat; de fer-los compartir, sentir-se part de quelcom de comú. De conviure, en definitiva (Medina, 2004:81).



Hora del patio en un instituto en Coll Blanc.



Hora del patio en un instituto en Poble Sec.

Víctor es uno de los chicos que se pasa todo el tiempo del patio jugando con los compañeros. Él comentaba con una gran sonrisa y con un brillo especial en los ojos que los brasileños son buenos jugando a pelota, entonces a partir de ahí los chicos ya les miran de otra manera y luego les invitan a jugar con ellos también. Víctor cita como ejemplo a otro alumno brasileño en su colegio.

“Os brasileiros jogam bem, então quando eles veêm a gente jogar bola bem, fica todo mundo olhando... aí tem que olhar, né? Que nem o Douglas, o Douglas é bom, né? Ele faz um monte de coisa igual ao Ronaldinho, aí todo mundo fala: “Esse menino é bom, é bom...”  
(Víctor, 13 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

Los adolescentes brasileños que no destacan por jugar bien a pelota, suelen destacar por la locuacidad que tienen y por las historias que cuentan, como en el caso de Leonardo. El chico confiesa que al jugar a pelota molesta más a sus compañeros que juega, por ello muchas veces prefiere una buena charla a la hora del patio.

El patio sólo como espacio de interacción no sirve para que los niños desarrollen amistades, tiene que haber un intercambio por ambos lados. Blumer, comenta que la interacción humana está mediatizada por el uso de símbolos, la interpretación o la comprensión del significado de las acciones del prójimo (Blumer, 1982:59-60). De esta manera la acción del otro, del prójimo, cuenta significativamente para que como mínimo se pueda establecer algún tipo de contacto con los demás. Si no hay un acuerdo

común por parte de los lados implicados, no hay conexión. El relacionarse con los demás presupone además de oportunidad, personas que estén dispuestas a estar con las otras, también presupone voluntad propia para hacerlo por parte de quien llega.

### **7.3.6. Tareas escolares**

Por otra parte, parece ser que los amigos no son amigos solamente a la hora de jugar sino que también lo son a la hora de desarrollar las tareas escolares como bien explicó Carla en su redacción.

“Tengo unos amigos geniales cada fin de semana tenemos algun sitio donde ir pero la mayoría de los días al salir del colegio vamos a la ludoteca que es un sitio donde nos reunimos para hacer los deberes i estar reunidos un rato i pasárnoslo bien.” (Redacción Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Para los alumnos que han llegado recientemente a la escuela, y también para aquellos que son un poco más despistadillos, la ayuda de los compañeros con los deberes es una ayuda esencial. Víctor comentaba con un poco de vergüenza que algunas veces copiaba los deberes de sus colegas cuando no entendía. Sin embargo, la cuestión no consiste en que los alumnos copien unos de los otros sino que haya una asistencia en el sentido de facilitar la comprensión de los deberes, traducción de alguna palabra, etc. Marcos sí comenta sin ningún tipo de vergüenza, hablaba más bien con orgullo, que al principio, sus amigos en el colegio le enseñaban las cosas, le decían el nombre en español, ya que él no sabía la lengua, y también le ayudaban en clase.

Thaís, al llevar poco tiempo que lleva en la sociedad receptora comentaba el auxilio que todavía recibe de sus amigas. La chica decía que cuando la profesora está explicando algo que ella no entiende, pregunta a una de las compañeras con quien se sienta y ellas luego se lo vuelven a explicar. Thaís tras entender las instrucciones en seguida las ejecuta.

“Hum, hum... mas eu sento com as meninas lá e elas me explicam, “o que ela falou?”, ai elas falam e eu faço...” (Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona)

Por un lado, hay también los *brasileirinhos* que después de haber sido ayudados por los compañeros, como ha sido el caso de Juliana y Leandro, también retribuyen la ayuda haciéndose de traductores a los nuevos compañeros brasileños que llegaron al centro educativo. Por otro lado, merece la pena destacar otro tipo de ayuda que poco se comenta que es el apoyo moral y psicológico que los adolescentes también son capaces de ofrecer a sus compañeros. Mariana y Gisele de una manera especial comentaban sobre este tipo de apoyo que han recibido por parte de sus amigas cuando ellas pasaban por algún tipo de problema o cuando pensaban que no conseguirían superar los cambios.

“Mas depois foi melhorando (idioma) e aí eu conheci mais gente. Conheci a Suleima, ela é super legal, e eu tenho ela como uma grande amiga e, eu sempre contava para ela os meus problemas e ela me dizia “ ai, vai com calma, um dia melhora...” (Mariana, 13 años, 1 año y medio de Barcelona)

El soporte moral y psicológico que pueden ofrecer los amigos es tan importante como el soporte escolar o lingüístico. Los adolescentes que ya llevan más tiempo en la sociedad de acogida, a pesar del origen, o incluso algunos autóctonos que ya hayan vivido fuera algún tiempo, pueden entender exactamente cómo se siente el otro y de esta manera pueden llegar a confortarlos, a ayudarlos.

En lo que se refiere a las amistades, algunos tutores han llamado la atención hacia los tipos de amigos que los alumnos seleccionan. Algunos profesores explicaron los cambios tanto positivos como no tan positivos que algunos alumnos habían tenido al empezar a desarrollar ciertos tipos de amistades en clase, o también fuera de ella. El tutor de Marcelo explicaba, por ejemplo, que además de que su tutorado no quisiera saber nada de estudiar, los “amigos” le hacían reforzar su mal comportamiento.

“Pero claro, él siempre va, ¿adonde va? Pues al grupo, hay una problemática específica pues él se mete allí, en el grupo él se siente más reforzado. El grupo refuerza las conductas negativas. Se juntan con compañeros que le hacen reforzar las conductas negativas.” (Tutor de Marcelo)

De un modo general, los alumnos brasileños suelen ser bastante populares en sus colegios o más bien en sus grupos de iguales, tanto cuando hay solamente un alumno procedente de Brasil como cuando hay más. Los *brasileirinhos* también son muy



solicitados por los compañeros, sobre todo cuando destacan en los deportes o en las buenas conversaciones. A la hora de entablar una amistad, las dificultades que sienten al principio por el poco dominio de los idiomas, luego es superada por los gestos, sonrisas y toques que estos pequeños son capaces de brindar a sus compañeros. La mayoría de amigos del colegio también suelen ser compañeros de la vida social de los adolescentes brasileños fuera de la escuela.

#### **7.4 . HABILIDADES Y REPRESENTACIÓN ESCOLAR**

Muchos de los adolescentes brasileños participantes en la investigación destacan también por sus habilidades de actuar, jugar fútbol y baloncesto, tocar la guitarra y también, escribir cuentos. Entre algunas charlas en el patio la profesora de Juliana explicaba con cierto orgullo que la alumna había ganado el concurso de cuentos de la escuela. La profesora comentaba que la chica, a pesar de escribir bien, debería escribir historias más alegres porque los temas que trataba solían ser bastante tristes. Juliana bromeaba con la profesora diciendo que aunque las historias fueran tristes, por lo menos había ganado el concurso.

Ingrid por parte, no creía que podía ganar el concurso de cuentos que su escuela hacía para Sant Jordi, y al final también fue una de las ganadoras. La chica empezó a contar con cierto desánimo su falta de habilidad para escribir y al final del relato ya se notaba su ilusión al hablar sobre la rosa y el libro que recibió como premio.

“Aí aquí no colegio teve um concurso de... de contos. Aí eu fiz o meu conto, mas, não sei, eu não ia ganhar, porque eu nunca ganhei conto, eu sou horrível para escrever e eu falei que não ia ganhar. Aí quando eu voltei da viagem, resulta que eu tinha ganhado o conto, e ganhei uma rosa e um livro.” (Ingrid 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Carla además de haber participado del grupo de teatro y de danza de su colegio, también fue miembro por algunos años de la *Colla Castellera de Sants*. La chica explicaba con brillo en sus ojos su enamoramiento al ver por primera vez la actuación de una *colla castellera*. Tras haberse roto ya las dos piernas, la chica explicaba que siempre decía

que no volvería a subir en el castillo y terminaba por hacerlo. Pero parecía que la promesa de no subir más, ahora iba en serio porque Carla ya hacía más de un año que no participaba más en los entrenamientos.

“Quando eu vi os Castellers pela primeira vez disse a minha mae que queria fazer também... já quebrei as duas pernas, sempre digo que não subo mais e acabo subindo porque eu gosto muito...” (Carla 14 años, 6 años en Barcelona)

Los chicos como Marcos, Andre y Marcelo, destacan más por sus habilidades deportivas. Marcelo y Andre juegan en equipos de fútbol que no están vinculados a la escuela, pero siempre que hay oportunidades también suelen jugar en la escuela. Por otro lado, Marco es uno de los titulares del equipo de baloncesto de su escuela y casi cada semana sale para competir en otros colegios y también en toda Barcelona. En la habitación de Marcos hay colgado en las paredes tanto sus medallas y trofeos como fotos de sus ídolos como Ronaldinho<sup>66</sup>, paisano de la misma ciudad, y el gran Michael Jordan de la NBA.



Medallas, trofeos y pósters en la habitación de Marcos.

Al margen de los premios que podían ganar, los chicos y chicas se mostraban muy orgullosos de poder participar en las actividades propuestas por el colegio. Gisele es una de las actrices del grupo de teatro de la escuela y siempre está interesada en poder hacer lo mejor, a la chica le encanta todo lo que esté relacionado con el mundo del arte y sobre todo del cine<sup>67</sup>. Eduardo, un aficionado a la música, está estudiando guitarra por

<sup>66</sup> Las fotos del trofeo y de Ronaldinho son de Karla Brunet. Forman parte de un proyecto sobre identidades brasileñas donde Marcos estuvo participando. URL: <http://www.identidades-br.net/persona/perso07.htm> (Consultado en mayo de 2005)

<sup>67</sup> Una amiga que trabaja en la Asociación Amigos de la UNESCO en Barcelona estaba produciendo un documental sobre adolescentes extranjeros en Barcelona y me solicitó una indicación de uno de los *brasileirinhos* que habían participado en mi investigación para participar también en el documental. El

su cuenta y siempre que tiene la oportunidad de representar sus raíces, toca música brasileña en las fiestas de las naciones en su escuela y también toca con un grupo de amigos. A su tío, que hace poco tiempo ha venido a vivir a Barcelona, “se le cae la baba” al hablar del potencial de su sobrino, y de la oportunidad que Eduardo tiene de mostrar para España el *oro en forma de arte* que hay en el Brasil, como él explica en la entrevista.

“[...] ele mostra a cultura brasileira com o samba, ele toca um pouco de violão, sempre tem alguma coisinha ou outra das nações na escola e ele tá participando. Acho que ele próprio tá tentando mostrar para Espanha que tem muito ouro em forma de arte, que outros países podem dar para Espanha, né? A cultura é mundial, né?” (Señor Oliveira, 6 meses en Barcelona)

Parece ser que cuando el asunto es mostrar un poco de Brasil a los compañeros, los *brasilerinhos* se esfuerzan todavía más en hacer una buena presentación. La profesora de Raquel comentó en la entrevista una actividad que ella había hecho en tutoría donde cada alumno extranjero tendría que hacer una exposición sobre cómo era su país. La tutora señaló que en su clase de 25 alumnos con cerca de 13 nacionalidades diferentes, la presentación de Raquel fue la que más destacó por la manera en cómo la alumna hizo la exposición y la única en ser aplaudida espontáneamente por los compañeros. Lo interesante era percibir la alegría y satisfacción tanto de la profesora como de la alumna al relatar, en momentos diferentes, el evento.

“Tinha que trazer um mural de fotografia do seu país e explicar como era. Então muitas pessoas foram buscar nas enciclopédias, eu não busquei nada na enciclopédia, fui perguntando tudo para minha mãe e pro meu pai e colocando as coisas que eu sabia. Então expliquei para eles mais ou menos como era o Brasil, como as pessoas eram muito alegres, praia, o clima... é assim, futebol, todas essas coisas, né? Que tem no Brasil e eles gostaram bastante... e eles gostaram muito, eu também trouxe música, um pagode, quando eu mostrei assim o ritmo para eles, eles gostaram muuuito!!! E também trouxe uma foto sobre o Maracanã porque os meus amigos gostam muito de futebol e também vim com uma camisa do Brasil, fiz a propaganda...” (Raquel, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

---

estreno del documental tuvo lugar el último 9 de junio en el Museo Marítimo, con Gisele como una de las protagonistas.

“Sí, sí porque, los demás a ver lo hicieron bien, pero habían cogido de Internet y prácticamente una copia ¿no? y ella no, ella lo hizo muy vivo ¿no? o sea justo lo que yo pedía, donde esta tu país, explicando un poco las características, ella lo hizo bien y la aplaudieron justamente cuando acabaron, fue muy bonito...” (Tutora Raquel)

Raquel contaba con gran entusiasmo cómo había hecho para atraer la atención de sus compañeros y compañeras. Vestida con una camisa de Brasil, la chica fue explicando todo lo que había recogido de su experiencia personal y con la ayuda de sus padres sobre su país relativo al clima, las playas, el deporte, la música, la gente, etc. La alumna resaltaba haber dado un mayor énfasis al fútbol y a la música porque les gustaba mucho a sus compañeros. El resultado de su esfuerzo ha sido el reconocimiento por parte de sus compañeros y de su profesora.

La participación en las actividades promovidas por la escuela tanto despierta en los alumnos habilidades que desconocen, como potencia todavía más los dones que ya tienen. Además, es interesante observar que estos tipos de actividades extraescolares son capaces de conectar a la familia y la escuela a la hora de trabajar juntos para el crecimiento de sus pupilos y pupilas. Tanto los profesores, como la familia y los propios alumnos deberían trabajar más en equipo para que no solamente las actividades extraescolares tuviesen un buen éxito, sino que también, toda la vida socioeducativa del alumnado de un modo en general.

## **7.5. CAMBIO DE PRIMARIA A SECUNDARIA**

La fase de transición entre primaria y secundaria suele ser un período bastante crítico en la vida del alumnado. Es una fase donde se produce una especie de *rito de paso*, como bien señala Gimeno (1996). Los cambios que se producen en el principio de la adolescencia están marcados no sólo por la ruptura en el sistema educativo sino también por los diversos cambios físicos y psíquico-emocionales que pasan los chicos y chicas a estas edades.

Al cambiar de etapa escolar, los alumnos y alumnas algunas veces se enfrentan a una serie de cambios para los cuales no siempre están preparados como: cambio de centro, compañeros, profesores, responsabilidades, incorporación de nuevas asignaturas al currículum, etc. Acostumbrados a una atención más individualizada en primaria, en secundaria los adolescentes ya tienen que empezar a caminar más por “sus propios pies”, van a camino hacia la autonomía. Sin embargo, en esta nueva etapa el estilo didáctico de los profesores es otro, hay un mayor nivel de exigencia, el lenguaje es distinto y el vocabulario más específico. Es un momento delicado.

Características como origen social, sexo, grado de madurez, grado de motivación, experiencias escolares anteriores, etc., influyen de manera muy directa a la hora del *rito de paso*. A unos les costará más, a otros menos, pero todos pasarán por el mismo aro. Y a pesar de que cada alumno tenga su propio ritmo, poco a poco tendrán que ir ajustándose al ritmo de la nueva etapa escolar.

Según Gimeno<sup>68</sup> las principales generalizaciones en lo que se dice respecto a las diferencias entre las dinámicas entre primaria y secundaria son:

Primaria	Secundaria
<ul style="list-style-type: none"><li>• Currículum más integrado</li><li>• Modelo de organización comunitario</li><li>• Tareas más circunscritas al Centro</li><li>• Clima más englobante, personal</li><li>• Sistema monodocente</li><li>• Seguimiento más directo del estudiante</li><li>• Mayor contacto con los padres</li><li>• Circulo de amistades ligado al Centro</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Currículum más especializado</li><li>• Modelo de organización burocrática</li><li>• Mayor desplazamiento de trabajo a casa</li><li>• Clima más centrado en lo académico</li><li>• Plan docente: varios estilos</li><li>• Mayor autocontrol del alumno</li><li>• Menor contacto con los padres</li><li>• Círculos diferenciados de amigos</li></ul>

<sup>68</sup> Gimeno Sacristán, J. (1996). La transición a la educación secundaria. Madrid, Morata.

A partir de todos estos cambios, que es un proceso natural en la vida de todo estudiante, me gustaría destacar las experiencias de algunos adolescentes de la investigación, que también han pasado por todos estos cambios. Merece la pena resaltar que la mayoría de los *brasileirinhos* (diez de los diecisiete) ha aterrizado directamente en la enseñanza secundaria, lo que les supuso pasar exclusivamente por el proceso inicial de adaptación escolar, sin tener que pasar por una readaptación al cambiar de etapa en la educación obligatoria.

### **7.5.1. Ventajas y desventajas**

Al preguntar a Ingrid sobre cómo había sido el cambio de primaria a secundaria, si era un empezar de nuevo o , un continuar, la chica parecía ya tener un guión mental preparado con todas las respuestas, y muchas de ellas parecían, incluso, estar basadas en algunos de los puntos que presenta Gimeno.

“Não, foi um pouco de tudo. Porque era como continuar, que eu já sabia o mais importante que era a língua. Como continuar mas também começando um mundo novo porque na secundária tem mais matérias, professores novos, colégio novo, amigos novos, é um pouco... continuando mas também começando uma nova etapa. Também é um colégio mais grande, mais crianças, aqui eu ia estar mais sozinha, não era na primária que todo mundo se conhecia, porque o colégio era pequenininho, né? Aqui é como se você tivesse mais liberdade. As matérias são mais difíceis, tem professores que são muito estúpidos e não querem explicar nada e na primária eles te explicam tudo... Seria mais para começar de novo. Só que começar de novo sendo mais fácil. Mais fácil que da primeira vez.” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Para Ingrid el cambio de primaria a secundaria ha sido como un empezar de nuevo, pero más fácil que la primera vez por el hecho de que ella ya dominaba el idioma. Es decir, la chica resalta el dominio del idioma como una gran ventaja en esta nueva etapa. Por otro lado, las desventajas del cambio están caracterizadas por la cantidad de asignaturas, los profesores y amigos que son nuevos, el tamaño de la nueva escuela y la sensación de soledad inicial por no conocer a nadie. A lo largo de la entrevista Ingrid llamaba la atención hacia otras desventajas al pasar a la secundaria como la dificultad de las asignaturas, la cantidad de deberes y la falta de contacto de la familia con los profesores. La alumna iba explicando de manera muy abierta y espontánea que en la

secundaria los profesores ya no explican tan bien como en la primaria, explican “super rápido”, son más serios y no tienen tanto tiempo disponible como antes.

Pese a todas las desventajas de la nueva etapa estudiantil, y, sobre todo, después de haber pasado el “choque” inicial provocado por el cambio, Ingrid comentaba con bastante convicción que la secundaria era mucho más “guay” que la primaria.

“É muito mais legal a secundária que a primária. Divertido, você tem liberdade. É muito melhor! É mais livre, de você fazer o que você quiser e ser tu mesmo. Ali (primaria) já nao tanto.” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Para la chica la libertad es una de las mayores ventajas de la secundaria. El hecho de que uno pueda ser libre, pueda ser él mismo. Parece ser que la sensación de libertad que estaba viviendo Ingrid anulaba de cierta manera todas las desventajas citadas por ella al principio. La adolescente pese a su poca edad parecía saber combinar muy bien su “libertad” con una buena dosis de responsabilidad.

### **7.5.2. El mito de la secundaria**

Diferentemente de Ingrid que explicó los cambios efectivos que ya habían alterado su rutina diaria al cambiar a secundaria, Carla contaba de una manera muy divertida y detallada su preocupación más bien psicológica al tener que enfrentar el temido instituto. La chica explicó que a pesar de haber visitado el nuevo colegio unos días antes con un grupo de amigos, tenía mucho miedo de lo que podía pasar en aquel nuevo espacio desconocido. Carla decía que algunos compañeros que ya habían cambiado a aquel colegio en los años anteriores volvían a su escuela para contar la experiencia y decían que en secundaria los profesores eran malos y los alumnos tenían que ser serios.

En su imaginación la alumna ya mezclaba razón y emoción pensando que las personas la mirarían de mala manera porque ella era pequeñita, que se la “comerían”, que pasaría vergüenza. Pero no pasaba de ser fruto de su inseguridad. Con la presión psicológica de los amigos, su gran miedo era dejar de ser la mayor en primaria, que iba a sexto, para ser la pequeña en secundaria, yendo al primero. Como Carla ilustró muy bien, ella pasaría a ser de los de “pañales”.

“Ui, quando eu entrei no I.C. Foi tão... eu conhecia as pessoas porque dias antes eu tinha ido na escola de portas abertas, com os alunos, nos reunimos e fomos. Era horrível. O primeiro dia que você entrava no instituto e deixava de ser os da sexta série que eram os maiores, e os de pañales eram os de guardería, para passar a ser os de pañales que eram os de primeiro. Você era o de pañales, era deixar de ser grande para ser pequeno. Aí eu – “Ai, Jesus, todo mundo vai me comer...” – Eu disse – “Ai que vergonha” – Aí ninguém queria entrar... Aí fiquei pensando que eles ficariam me olhando porque eu era pequeninha. A gente pensou que todo mundo ia comer nós, sabe? Que era tão ruim... Que claro, as pessoas que já estão dentro falam – “Los profesores son malos” – Então eu era séria, não falava com ninguém, só fazia meu trabalho. Até que um dia o professor disse – “Carla, ninguém vai te comer! Bota um sorriso na cara” – Aí eu... séria, eu tava séria nos primeiros dias, séria, séria, séria, mas depois que eu comecei a rir mais, eu disse – “Carla, tranquila, isso é um colégio...” – Mas como todo mundo dizia – “Son malos! Vais a ser los de pañales!” – Os meninos que eram do G. e passaram pro I.C. , eles vinham no G. para contar como era... Aí eles diziam – “Es que seréis los de pañales, hay que estar serios! Los profes son malos!” – Aí você diz – “Então isso deve ser um inferno!” – Nossa, na primeira semana ninguém ri, ninguém faz nada e eu séria. Todo mundo rindo, menos eu. Eu toda assustada. Aí o professor – “Tranquila, tranquila...” – Aí eu comecei a rir e nao parava. Aí eu pensava – “ Como pintam tao mal o colégio e todo mundo é normal...” – Não tem aquilo que todo mundo fica te olhando, não, é normal...” (Carla, 14 años, 6 años de Barcelona)

Carla llegó al instituto con una imagen ya estereotipada de lo que sería el centro y tenía claro cuál tendría que ser su postura: tenía que ser seria. Durante la primera semana la chica se resistió a cualquier intento para conocer realmente cómo sería el colegio y las personas, ella solamente tenía en la cabeza las palabras de los amigos “son malos, sois de los de pañales”. A partir de la actitud de aproximación por parte de un profesor intentando conquistar a la chica, diciendo, para que esuviese más tranquila, que nadie le haría daño, Carla empezó a abrirse más, llegando a la conclusión de que aquello sólo era un colegio y que todos eran normales, como explicaba ella. La inseguridad de la chica venía infundada por el hecho de no dominar el entorno como lo hacía antes por la ventaja de ser mayor. Con el pasar del tiempo Carla descubrió que la secundaria, tal como la pintaban sus amigos, no pasaba de un mito.

Con respecto a la materia de estudio, las chicas parecían ser más sensibles a los cambios de primaria a secundaria, mientras que los chicos participantes parecían no notar mucho dichos cambios. Por lo menos no han comentado nada en este aspecto. Sin embargo,



esto puede estar directamente relacionado con el hecho de que los chicos tardan más tiempo en madurar, por eso no se dan cuenta inmediatamente de los cambios. En la fase de readaptación escolar, parece también que cuando ya se tiene el dominio del idioma, las situaciones son más fáciles de manejar.

## **7.6. EL LADO OSCURO DE LA ESCUELA**

Cultivo una rosa blanca  
En julio como en enero  
Para el amigo sincero  
Que me da su mano franca

Y para el cruel que me arranca  
El corazón con que vivo  
Cardo ni ortiga cultivo  
cultivo una rosa blanca  
*(José Martí)*

La escuela puede ser comparada como un gran “jardín”. Hay de los más diversos tipos de flores, yerbas y árboles siendo cultivados en el mismo terreno fértil. Hay flores que atraen por su hermosura, por su olor, por su tamaño, y hay que atraen por su sencillez, por su forma o por su aspecto menos agraciado. En el jardín, los jardineros y cultivadores también sobresalen por la gran labor que realizan. Al ver un campo bien cuidado percibimos que por detrás está un responsable que se dedica a hacer su trabajo de manera eficaz y comprometida, independientemente del esfuerzo que conlleva dicho trabajo.

Sin embargo, la escuela como un “jardín” está todavía lejos de ser un lugar de perfección, también tiene su lado más oscuro, no es el idealizado “paraíso”. Hay muchos árboles que no dan frutos, flores que crecen con dificultades, algunas que se secan o mueren directamente. Los jardineros no siempre son tan prudentes a la hora de hacer su labor, hay incompreensión entre algunas plantas ya sea por cuestiones de “especie” o por necesidad de más espacio o cuidado, además de haber siempre una u otra cizaña también sembrada entre las demás. La dinámica no es diferente con las plantas nuevas que han sido trasladadas a otros jardines, ellas también tienen que luchar

por conquistar su espacio, aunque no siempre dispongan de las mismas herramientas para lograrlo.

Después de haber comentado sobre el proceso de incorporación de alumnos brasileños en algunas escuelas de Barcelona, me gustaría contar también un poco sobre sus experiencias negativas en este proceso. El jardín no siempre es el paraíso. Hay experiencias de conflictos, peleas, tensiones, discriminaciones y altibajos emocionales que algunas veces han culminado con ganas de volver a casa.

### **7.6.1. Los espinos**

Raquel es una chiquilla de doce años y pese a que ya lleve 3 años y medio en la sociedad de acogida, la chica comentó en la entrevista que todavía no está del todo acostumbrada a vivir en Barcelona. Parece ser que uno de los motivos por los cuales Raquel no se siente a gusto en la sociedad es el tipo de comportamiento de algunas personas.

“Eu acho o pessoal daqui muito fechado, cada um tem que fazer a sua (vida), ninguém ajuda ninguém, ou então um amigo ou amiga dá uma que te ajuda mas depois você tem que ir lá e ajudar ele também. Eu acho que eles não tem confiança nas pessoas que são de fora, muito menos nas pessoas de cor negra...”

No me imaginé que Raquel sería tan sincera y tan directa. Sentadas en uno de los bancos del patio, mientras los alumnos estaban en clase, Raquel con un poco de vergüenza y mirando hacia los lados a ver si venía gente, explicaba que en su escuela algunos compañeros con actitud racista escribían notas despectivas y las pasaban en clase. En algunas notas solía estar escrito “Mongolo, Mongolo” y en otras “Vuelve a tu país”. Parecía que era difícil para la niña hablar del tema a la vez que era un tema que la molestaba por ser negra y por ya haber pasado por tal situación. Por otro lado, por el hecho de que yo también fuera negra, creo que le daba más confianza para ir contando sus batallitas.

“Não sei, eles ficam escrevendo coisas, falando coisas... Eles escrevem, por exemplo ficam falando “Mongolo, Mongolo” para todo mundo e... Mongolo são pessoas assim de África, de pele escura, aí eles ficam

chamando de Mongolo todo mundo e... eu não gosto. (...) O problema, por exemplo, eles tem muita raiva, né? Eles reparam se uma pessoa de cor, assim vem para cá, né? E compra um apartamento, um carro, ou vai bem vestido, eles ficam nervosíssimos com aquilo”.

A Raquel le llama la atención tanto el racismo de algunos compañeros, como al grado de competición que se establece entre los estudiantes en general. A la chica le molestaba el hecho de que la llamaran “negra”, aunque ella lo fuera y tuviese orgullo de esto. La manera como lo hacían no era de las más amables. En la opinión de Raquel molesta a los compañeros autóctonos que las personas que vienen de fuera accedan a mejores condiciones de vida. Ella comentaba que esto pasaba mucho en su colegio, que los alumnos, por ejemplo, reparaban en cómo iba vestida la gente. Comentaba, también, que los alumnos tienen celos incluso de las notas que los demás sacan. Habla en especial de una compañera china que sólo saca dieces y los alumnos se meten con ella. Rebeca y la chica son amigas, pero algunos alumnos critican la manera de ser de la alumna y ella tampoco tiene muchos amigos.

“Então, claro, meus amigos, tanto daqui, como de fora, ficam bolados “ai porque fulana só tira boa nota, que não sei que, não sei quanto...” então começam a implicar com ela, com a forma dela vestir, de falar, e ela fica muito magoada. Ontem mesmo ela me perguntou porque eles faziam isso e eu de verdade falei com ela que eu não sabia, na verdade eu também não sabia... Eu tento assim, ficar com todo mundo da sala de aula, porque aqui eles fazem grupos. Então, fica comigo na hora do patio, você, você e você. Todo dia ficam os grupos, eu o que tento é ser amiga de todos, e nem sempre consigo, então neste dia ela tava muito triste por isso. Ninguém quer ser amiga dela, todo mundo fala mal dela.... Aí ela não gosta, claro!”

La primera vez que vi a Raquel sentada al lado de la compañera china en el patio no me imaginé el grado de amistad que pudiera haber entre ellas. Parece ser que el grado de amistad estaba relacionado con el grado de identificación de Raquel por el problema de su compañera, siempre intentando ayudarla y apoyarla. Sin embargo, también le resultaba bastante difícil entender la actitud de sus compañeros. Raquel no tenía respuesta para su amiga que quería saber *por qué hacían esto*. Ella comentaba con un tono triste que de verdad no sabía por qué sus compañeros actuaban de aquella manera, igualmente lo que intentaba era llevarse bien con todos.

La madre de Raquel en la entrevista se muestra bastante consciente de las tensiones que pasa su hija y expone que muchas veces la chica pedía volver a Brasil. La señora

Santos lo que hace es intentar entender la situación y apoyar a su hija con palabras de ánimo. La madre de Raquel, por la edad y por tener sus rasgos físicos más asumidos y definidos psicológicamente, comentaba en la entrevista que se sentía muy a gusto en todos los lugares que iba, no se sentía discriminada. La señora Santos incluso bromeaba diciendo que al principio las personas la miraban como un “bicho raro”, pero que ahora había tantos “bichos raros” en España, que no reparaban en ella.

A Marcelo le ocurrió la misma situación en su escuela. Pero en lugar de escribir notitas, sus compañeros le llamaban “negro” directamente a la cara.

“... é que alguns amigos xingavam eu de negro e eu não gostava não... É, mas eu saía do lado deles e ia pros outros (amigos). Não sei... aqui sempre tem uns bobinhos que sempre chamam a gente, né? Eu deixava para lá...”  
(Marcelo 15 años, 4 años en Barcelona)

En el caso de Marcelo, la frustración del chico por ser llamado negro es mayor porque su tono de piel es claro. En Brasil no sería considerado negro, como mucho mulato. La estrategia de Marcelo al lidiar con estos supuestos amigos era sencillamente ignorarles y juntarse con otros compañeros. Pese a su tristeza por las malas bromas, Marcelo es consciente de que en todos los sitios hay este tipo de personas, los “bobinhos”, como definía él.

La señora Silva a su vez tuvo más suerte. Al decidir venir a España la madre de Thaís tenía bastante miedo de que su hija sufriera algún tipo de discriminación en la escuela por el hecho de que la familia fuera negra. Sin embargo, tanto la madre como la hija, afirmaban que no habían padecido ningún tipo de situación racista. La señora Silva comentaba que su marido sí que había pasado por algunas situaciones pero que ellas no, que siempre habían sido bien tratadas.

“... sempre trataram a gente muito bem... não tem problema e ela também não tem problema de preconceito...porque eu tinha esse medo, por nós sermos negros, eu falava..... ah meu Deus ela vai sofrer na escola .... né?”  
(Sra. Silva, 6 meses en Barcelona)

La madre hablaba del buen tratamiento comunitario con mucho alivio, en cierta manera, ella ya estaba preparada psicológicamente para cualquier tipo de trato. Thaís, al

comentar sus experiencias deja ya claro que no ha sentido ningún tipo de prejuicio hacia ella. La chica incluso especifica que ni por color ni por la nacionalidad.

### **7.6.2. Las ortigas**

Pero muchas veces los chicos y chicas se sienten discriminados y excluidos, no sólo por cuestiones o insultos relativos a los tonos de piel, sino también por las actitudes de los demás, tanto de los compañeros, como de los mayores. Carla comentaba con cierta indignación que un día al esperar a su hermana en la puerta del colegio junto con otras amigas latinas, una señora con una mirada de reprobación pasó y habló en voz alta : “estas chicas de hoy día...”

“Outro dia eu estava na porta do colégio com umas amigas latinas. A gente estava esperando minha irmã sair da aula de teatro, então estávamos dançando e conversando, passou uma senhora olhou para gente e disse “essas meninas de hoje em dia...” ... tenho certeza que ela disse isso porque somos de fora, se fossemos espanholas ela não diria isso, não estávamos fazendo nada de mais... peor são esses daqui que fumam e fazem um monte de besteira....” (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Carla estaba segura de que el comentario vino porque ellas eran de fuera. Si ellas hubiesen sido españolas no hubiera ocurrido tal insinuación; la señora aunque pensara lo mismo, por lo menos, no les hubiera dicho nada, las respetaría. A la chica también le pasó una situación muy desagradable en clase cuando una profesora calificó a los alumnos sudamericanos de “salvajes”. Carla explicaba con cierto nerviosismo que este día en clase no sabía muy bien cómo enfrentar las circunstancias y sus compañeros le exigían una actitud ya que ella era la delegada de la clase, clase ésta con una minoría española, es decir, el insulto les afectaba todavía más. Le pregunté si habían hecho algo grave para recibir tal ofensa, pero ella contestó que había sido de la nada, a lo mejor por hacer un poco de ruido.

“Do nada, porque a gente tava fazendo barulho ou algo assim, – “Porque são muito salvagens os sudamericanos!” – Aí sentou mal porque só tem 3 espanhóis na classe, aí me olharam todo mundo, porque quem tem que saltar para dizer algo sou eu! – “Hablas tu porque si hablo yo me castigan! Bueno, dilo esto o dilo el otro” – Aí eu saltei e ia dizer – “Carmen, se não fosse por nós os sudamericanos que estamos no colégio, você não ganhava o que tá ganhando.” – Mas eu disse – “Callate, callate!” – Sim porque depois mãe

me mata e a mal educada sou eu! Por mais que eu diga o que seja verdade... Quando ela disse – “Sóis salvajes!” – Todo mundo me olhou, aí eu disse... – “Carmen, nos sienta mal que nos diga esto. Digo porque la mitad de la clase somos sudamericanos. Y porque si estamos haciendo un poco de bulla no quiere decir que somos salvajes. Porque al mismo tiempo que hacemos bullas, también te sacamos una nota excelente. Un día podemos hacer cachondeo, pero también te sacamos una nota que tela! Y castellano es lo que más nos gusta.” – Ella hace una clase chula...” (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

La situación aquí es interesante porque Carmen es una de las profesoras que Carla había citado anteriormente como una referencia positiva en la escuela. No era la opinión de alguien de la calle como la señora citada anteriormente. La chica exponía que la profesora hacía una clase muy interesante y era la asignatura que más le gustaba. Es decir, puede ser que para ellos la ofensa les haya sentado peor de lo que podría suponer la profesora.

Por otro lado, Juliana no comenta ninguna situación que le haya afectado directamente por racismo, mas el hecho de que discriminasen a sus amigos le dejaba muy enfadada. Juliana comentó que en su colegio algunos profesores solían decir que a los sudamericanos no les gustaba trabajar, que no hacían nada, que estaban acostumbrados a llegar tarde al colegio, etc. La alumna comentaba que la profesora nunca se lo había dicho directamente, se refería a otros alumnos, pero ella por venir del mismo sitio también se sentía ofendida. Comentaba que muchos profesores son racistas y prefieren a los españoles, aunque algunos profesores prefieran a los alumnos españoles, en su colegio era complicado tener españoles en clase porque a veces sólo habían 6 ó 7 en el aula.

“Em que sentido? Que começa a falar, “Bom, é que sudamericano, não faz nada, que não sei quanto, que não sei quanto”. Bom, esta professora que está doente agora, não fala mais nem para mim nem para Mariana, mas fala para os sudamericanos, fala para os latinking, tudo isso, aí mexe com nós porque nós somos deste país.” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

Además, Juliana comentaba que muchas veces los padres también tienen ciertas actitudes racistas diciendo a los hijos que no fueran con alumnos de este o del otro colectivo. Juliana presenció este tipo de escena en el colegio y le dio mucha pena porque la chica en cuestión era su amiga. Por otro lado, la alumna recordaba que

muchas personas suelen juzgar a todas las personas de un país según las experiencias que ellas hayan tenido con alguien de esta región, pero que había personas buenas como malas en todas las partes.

“Não sei, alguma vez quando, por exemplo, bom, não só no meu caso, no caso de mães que te conhecem e fala, “oh, filha, cuidado com este porque este é do país daquele, oh, cuidado com esses porque eles são brasileiros, que não sei quanto, que não sei quanto”, daí às vezes você se sente discriminada ... Eu já ouvi, mas não para mim, mas pras minhas amigas, daí eu fiquei brava, porque, claro, eram minhas amigas brasileiras, e era uma, por exemplo, equatoriana, fala “ olha é equatoriana, nao se mistura muito”. É que tem equatoriano que também faz mal, mas tem outros que são muito simpáticos, às vezes já aconteceu isso.” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

Aunque Juliana no haya sufrido ningún tipo concreto de situación discriminatoria, la chica también se sentía afectada por las situaciones que presenciaba porque en cierta medida ella también hacía parte del grupo que estaba siendo discriminado. A este sentimiento de Juliana yo lo denominaría discriminación indirecta, una especie de “vergüenza ajena”, de empatía. Al contrario de sentir vergüenza por el otro, uno se siente discriminado al ver que alguien de su grupo de igual es discriminado delante de él.

### **7.6.3. El tratamiento diferenciado**

Otros alumnos comentaron sobre el tratamiento diferenciado que algunas veces lo recibían tanto en la escuela como fuera de ella. Andre al intentar justificar la manera de tratar de las personas autóctonas explicaba con un tono de ingenuidad que como en la ciudad ya habían muchos turistas era difícil que se pudiera dar un poco de atención para cada uno. El chico explicó que en su colegio, por ejemplo, las personas ignoraban ciertos comportamientos de los alumnos españoles, pero cuando los alumnos extranjeros hacían algo similar, terminaban por recibir una reprimenda.

“A: Ah, não sei... Porque já tem muito turista, então eles já tratam de uma forma diferente... Tem muitos, e se for dar um pouquinho de atenção para cada um... vai ficar difícil para eles... Aqui no colégio mesmo, os

espanhóis, para eles, eles não tão nem aí para o que eles fazem. Mas se for, um imigrante assim, eles já brigam com você, sei lá.

B: É mesmo?

A: Ahã (sim)... de todos os que foram expulsos, só um era espanhol. O resto tudo inmigrante. Eles já não aguentam, sei lá! É diferente... é diferente...

B: Tá, como vc acha que a gente que é de fora pode então se sentir melhor?

A: Ser igual.

B: Como assim ser igual?

A: Eles tratarem a gente igual...

B: Tá, mas e a parte nossa, o que a gente tem que fazer?

A: Nao, se eles tratarem a gente igual para mim já está tudo bem...

B: Você sente que eles te tratam igual?

A: Não, tem hora que não... tem hora que sim, tem hora que não.

B: Depende de que?

A: Depende do momento, da hora que eles estão... Se eles estão muito estressados, aí vai os dois, os dois estão ruim. Se está mais ou menos, então aí o espanhol vai melhor. Se tá bom, vai pro espanhol também... jejeje..."

(Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona)

Andre es del tipo de persona muy directa y no suele medir las palabras. Para el chico los españoles tratan diferentemente a las personas porque ya no aguantan más a tantos turistas, como denomina él a los extranjeros. Andre da un ejemplo más práctico todavía diciendo que de los 11 alumnos expulsados de la escuela en aquel período, incluso él, solamente uno era español, los otros eran extranjeros. El alumno percibe que el tratamiento es muy distinto porque a veces lo tratan bien y otras no tan también. Sin embargo para él, el trato depende en cierta medida del estado de ánimo de la persona, por eso puede ser bueno o malo. Explicaba el chico de manera muy graciosa que si una persona en la escuela estaba estresada trataba mal a los dos tipos de alumnos, pero si la persona estaba más o menos, trataba mejor al alumno español, decía el chico con cierto humor negro. A Andre no le cabía duda de que los alumnos españoles siempre tenían ventaja sobre los extranjeros.



Lo curioso era que muchas veces yo hacía preguntas más generales como podían ser sobre las costumbres que ellos veían en las personas de la sociedad receptora y de esta manera los chicos y chicas trataban temas relacionados con los prejuicios y la discriminación como en el caso a seguir.

B: Que costumes mais você vê assim no povo daqui?

E: Eles saem bastante à noite, falam muito alto, xingam<sup>69</sup> muito, na televisão mesmo você vê não tão nem aí, todo mundo xinga mesmo! “É coño, é polla”. No Brasil não passa essas coisas na televisão, ainda mais no horário que eles colocam aqui, né? Preconceito também, aqui não tem muito de homossexualismo, né? Tem muitas coisas. O preconceito racial que sempre há em todos os lugares, né?

B: Você já se sentiu alguma vez discriminado?

E: Já, já. Uma vez dentro do metrô eu esbarrei numa menina assim e falei desculpa e ela “Que volte ao seu país, que não sei o que, que volte ao seu país”.

B: Falou?

E: É... “Vai fazer confusão no seu país!” Nada, a menina devia estar perturbada com alguma coisa, né? Então eu passei disso. Uma hora ou outra a gente sempre se sente discriminado aqui, né?”

(Eduardo, 16 años, 1 año y dos meses de Barcelona)

Es decir, de alguna forma ellos también perciben que hay cierta discriminación en la sociedad, y como muy bien afirmó Eduardo, la hay en todos los lugares. Me sorprendió la actitud del chico al encontrarse con una situación molesta en la que una chica le gritó por haber la golpeado involuntariamente en el metro. Eduardo a pesar de sentirse discriminado por el tipo de trato, pidió disculpas y entendió la situación creyendo sencillamente que la chica había tenido un mal día. A lo mejor, Eduardo al ser mayor ya es capaz de enfrentarse a las circunstancias de la vida de otra manera, diferente de Andre y Juliana, por ejemplo. Sin embargo, el chico también se muestra muy consciente de la nueva sociedad donde vive cuando afirma que *“una hora u otra terminamos por sentirnos discriminados aquí.”*

---

<sup>69</sup> “Xingar” en portugués es decir palabrotas.

Gisele mencionó, tanto en la entrevista como en la redacción, que durante aquel curso había pasado una muy mala época emocional. La alumna comentaba que las chicas de su colegio eran muy competitivas y que allí no se podían tener muchas amigas por las peleas que había. Pero el lado positivo era que las pocas amigas que uno llegaba a conquistar eran de verdad, era eterno, como explicaba ella. Además de la competencia normal entre chicas de esta edad sea por la ropa, por amistades, por chicos, etc., algunas chicas también molestaban a Gisele anímicamente con insultos e insinuaciones maliciosas. La chica explicaba en la entrevista que todos los días había peleas diferentes en una ladera saliendo de su colegio, y todas por cuestiones muy fútiles.

“G: Porque é assim, por exemplo, sempre estão brigando entre elas, o povo daqui sempre. Por exemplo, isso de brigar na ladeira, sempre, sempre, todos os dias é uma briga diferente, uma com outra, e brigas assim que você acha incrível, porque... “por que vc me chamou isso? – “Era brincadeira, eu faço isso com todo mundo...” – Não, eu não quero essa brincadeira para cima de mim”, e já vão te batendo. E isso só para colocar a pessoa para baixo e tudo mais, aí você já fica olhando assim, “meu Deus!”...”

B: Alguma vez vc já se sentiu assim “maltratada” por causa disso ou...

G: Muitas vezes, por exemplo, tem umas tres meninas no colegio que são a Esperanza, a Débora e a Fabiola, essas são horríveis, assim, a Esperanza sempre tá me enchendo o saco, falando das brasileiras em general, de tudo, e eu só tenho que escutar, né? A Débora, não sei se é porque ela tem inveja, não sei o que é que ela tem. Porque ela sempre foi a mais alta da classe e tudo mais, e eu tenho o mesmo tamanho, por primeira vez tem uma menina do mesmo tamanho que ela e tudo mais, e que pensamos um pouco igual para o futuro e... ela me vê como um obstáculo. Aí sempre que ela pode fazer uma coisa que me venha mal, ela faz, sempre”.

Gisele contaba que los problemas con las amigas empezaron a partir del momento en el que ella ya tenía el total dominio de la lengua al punto de no hacer solamente lo que el grupo quería, sino que también exponía sus opiniones. Por otro lado, cuando la fastidiaban hablando mal de las brasileñas o de otras cosas que a ella le enfadaba, sencillamente se resignaba a escuchar o se apartaba del grupo. Para Gisele algunas chicas lo que tenían era envidia de ella por el hecho de ser más alta, por haber

participado en fotos de revistas y por destacar de una manera en general, por esto la trataban de esta manera. Con el pasar del tiempo y sin ninguna mejora en las molestias, la chica ya no iba más con estas compañeras, fue dejando de querer estudiar, pedía su madre para volver a casa, no comía, al punto de enfermar, como ella explicó en la redacción.

“Não me deixavam em paz. Estava desesperada, implorava para a minha mãe que me deixasse ir embora mas ela não me fazia nem um caso. Chegou até um ponto que eu já não aguentava mais e explotei. Fiquei doente, não comia, não estudava, estava sempre só, não queria fazer nada, não gostava de ninguém, dava vontade de matar a todo mundo.”

Gisele pasó por una larga época de depresión. Cuando volvió el curso y dispuesta a no seguir más en esta situación, la alumna empezó a buscar amistades en otros cursos, ya que su problema era en su clase, cambiando entonces su estado de ánimo al conseguir nuevas amistades. A partir de ahí la chica recuperó su autoestima y volvió a encontrarse a gusto en su escuela. Hasta aquí sabría yo la historia si no me hubiera convertido en amiga de su madre.

Medio año después de estar toda la situación aparentemente resuelta, llamé a Gisele para invitarla a participar de un documental sobre adolescentes extranjeros que una amiga mía estaba produciendo y en el día que quedamos para las presentaciones, a la hora del café, ellas dejaron escapar de manera muy espontánea nuevas informaciones del caso. Yo solamente había preguntado si iban a hacer fiesta de cumpleaños para Gisele, ya que se aproximaba el día, y la madre dijo que no había ambiente de fiesta por los problemas que habían ocurrido en la escuela, explicando de esta manera toda la historia.

Aquella tarde, todavía no hacía un mes que Gisele había sido víctima de las peleas de la ladera cerca de su colegio como ella había mencionado en la entrevista que solía ocurrir. Las tres chicas que se metían con ella un día volviendo de la escuela le siguieron y la dieron una paliza. Gisele aunque fuera alta estaba sola y al defenderse no reaccionó. La madre fue a la escuela para pedir explicaciones sobre lo ocurrido y cuestionar la situación y la actitud de las alumnas. La escuela reunió los responsables y terminó por expulsar a las chicas unos días como castigo. Merece la pena resaltar que una de las

chicas, a lo mejor por casualidad, ya tenía en su expediente escolar una serie de quejas por haber pegado a alumnos extranjeros.

Las situaciones explicadas en este apartado no son comunes pero suelen ocurrir. La escuela como espacio obligatorio de convivencia entre mayorías y minorías étnicas es escenario de distintos tipos de comportamientos a la hora en que se producen las relaciones humanas. Tanto los alumnos como los profesores están expuestos los unos a los otros. El problema percibido aquí es que estos tipos de situación influyen directamente en el estado emocional y psicológico del alumnado, influyendo también en su desarrollo escolar. Los alumnos más maduros consiguen superar la situación e ir “tirando”, mientras que los más inexperimentes ya tardan más a recomponerse.

El lado más oscuro de la escuela no está solamente marcado por cuestiones de racismo, discriminación y tratamiento diferenciado en algunos casos, sino más bien por la falta de visibilidad que se da al tema. Creo que para que el asunto sea tratado exactamente de la manera como conviene, el primer paso es asumir que este tipo de problema existe y está presente en las salas de aula, en el patio, en los pasillos, y en todo el entorno escolar.

El tipo de dinámica que los alumnos y alumnas llegan a desarrollar en la escuela es muy significativo porque, como he comentado en el primero momento de este capítulo, la escuela es el lugar donde los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo. Hasta que ellos sepan moverse dentro de la estructura escolar lleva su tiempo y dependiendo de las características personales de cada uno este período de tiempo puede ser más largo o más corto. Lo importante es que, independientemente de sus experiencias, ellos puedan contar tanto con su familia, como sus profesores y compañeros.

**\*Perfil general de los adolescentes – véase anexo...**

*Tercera parte:*  
*Entre lo que dicen de la integración y lo*  
*que se vive en ella*



## CAPÍTULO 8

# RECONSTRUYENDO LA NOCIÓN DE INTEGRACIÓN

*“Integração é trocar de vida. Trocar de tudo.”  
(Carla, 14 años)*

### INTRODUCCIÓN

A partir de las distintas vivencias de los adolescentes brasileños presentadas en los tres últimos capítulos, donde se daba a conocer sus experiencias en los ámbitos familiares, socioculturales y académico, me fui percatando de que la integración, aunque sea una palabra polémica por sus ambiguos significados, puede ser mucho menos complicada de lo que nosotros adultos planteamos, sobre todo vista desde una perspectiva más juvenil y menos teórica, como puede ser tanto la de los chicos provenientes de Brasil, como posiblemente la de adolescentes de otro origen cualquiera.

Basándonos en los hallazgos de esta trayectoria, la idea central de este primer capítulo de análisis es reconstruir la noción de integración, teniendo en cuenta los indicadores empíricos encontrados, y, a partir de ahí, definir las categorías y variables que me permitirán profundizar en el análisis posterior. Es conveniente recordar que esta reconstrucción está trabajada a través de los instrumentos utilizados en la investigación y de las respuestas obtenidas en ella.

#### 8.1. TIEMPO

La integración está relacionada íntimamente con el tiempo. Uno de los factores que puede caracterizar la integración de los alumnos extranjeros en la escuela es el tiempo. Caracterizar tanto en el sentido del *chronos*, tiempo transcurrido, cronológico, como sería el caso del tiempo de llegada en la nueva sociedad, como también en el tiempo

personal de cada uno. Besalú habla de la integración como un proceso largo y frecuentemente lento, un proceso que implica un nuevo aprendizaje socioeducativo, haciendo que haya una suma a los valores, comportamientos y conductas adquiridos anteriormente (Besalú y Climent, 2004:26).

Estos procesos pueden ser más rápidos o más lentos en función de las características personales de cada uno, aunque muchas personas suelen creer que cuanto más tiempo lleve una persona inmigrada en el país de destino, más “integrada” está. La distancia temporal entre llegar a un contexto y sentirse como mínimo adaptado en él tanto puede ser percibida como una “eternidad” para unos como puede ser percibido en una primera evaluación como “muy rápido” para otros. Siguen dos ejemplos bajo el punto de vista de dos adolescentes.

“Eu estranhei muito no começo, agora... eu já acostumei, mas ainda não me acostumei totalmente... ainda mais que faz pouco tempo que eu estou aqui...”

(Thais, 13 anos, 6 meses en Bcn.)

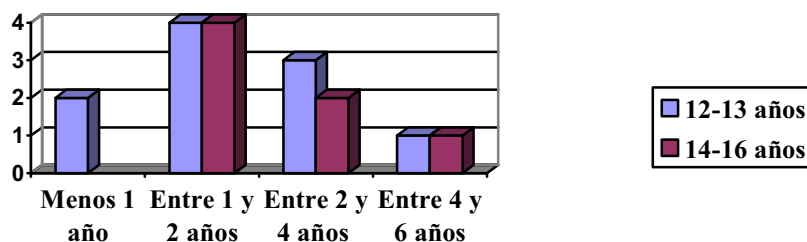
“No primeiro ano assim eu não me sentia em casa, eu não gostava muito porque eu não tinha muitos amigos ... Não sei, no começo eu não sabia falar direito e dava um pouco de medo falar, assim, um pouco de vergonha, eu era bastante tímida”. (Marta, 15 anos, 3 años y medio en Barcelona)

Las dos alumnas hacen alusión a un estado emocional en el tiempo inicial y otro estado en el tiempo actual (el de la entrevista). Se puede percibir la diferencia tanto temporal, en el hecho de que sólo había seis meses que la primera alumna estaba viviendo en Barcelona mientras la otra ya llevaba más de tres años viviendo en la ciudad, como una diferencia personal en la que la primera alumna parece haber necesitado menos tiempo para acostumbrarse al entorno mientras que la segunda, a lo mejor por timidez necesitó más tiempo, pese a las etapas distintas que han llegado. El tiempo de residencia de la muestra varía entre seis meses y seis años.



### Tiempo de residencia

Fuente:Elaboración propia a partir del trabajo de campo



Tanto el tiempo de llegada a la sociedad como el tiempo personal que viven los alumnos en sus procesos de integración son fundamentales para entender sus experiencias. Hay que tener en cuenta también que no es lo mismo llegar a una nueva sociedad con 8 ó 10 años que llegar con 14 ó 16 años, todo esto influye de gran manera a la hora de entender las distintas vivencias. La probabilidad de que los niños y niñas se integren de manera más rápida y más fácil se acrecienta cuanto menor es la edad con la que llegan al país de destino.

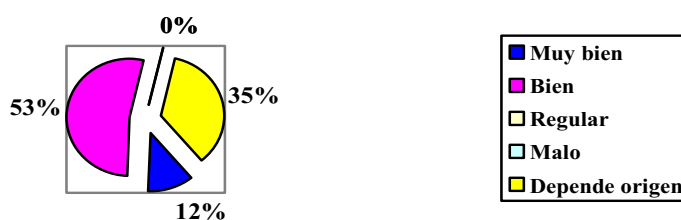
## 8.2. ACOGIDA

**La integración está relacionada con la acogida.** La acogida, como una primera toma de contacto con la sociedad, puede desempeñar un papel muy significativo a la hora de favorecer o no la integración. Según Montón Sales (2003), los primeros contactos formales tanto de la familia y sobre todo de los alumnos con la sociedad de acogida se realizan en la escuela o en los institutos. El éxito o el fracaso de estas relaciones iniciales están muy condicionados por las actitudes que se encuentran en un primer momento. Para la autora, el sentirse seguro es una condición básica para el aprendizaje y la buena incorporación al centro puede ser de gran ayuda en dicho proceso (Montón Sales, 2003:32).

Los alumnos suelen conocer a la sociedad por la escuela: a través de la lente de la escuela ellos van a ver y percibir la sociedad. Además, se puede conocer la sociedad con las interacciones en la panadería del barrio, en el metro, en la biblioteca, pero no es lo mismo, en estos ambientes las relaciones suelen ser mucho más superficiales, la puerta principal será siempre la escuela. Para Portes y Rumbaut (2001) la actitud de los autóctonos en el momento de la acogida es una dimensión fundamental para la integración (Portes y Rumbaut, 2001:46). A partir de esta idea pregunté a los adolescentes cómo veían a los españoles, cómo les parecían el tratamiento dispensados a ellos y si se sentían acogidos por la escuela. Es interesante notar como los alumnos ven a los autóctonos influye en la disposición a la hora de querer participar o no socialmente. Los alumnos que tienen una visión más positiva de los autóctonos suelen ser más sensibles al entorno y más participativos socialmente.

#### **Percepción del tratamiento por parte de las personas**

*Fuente:Elaboración propia a partir del trabajo de campo*



La mayoría de los alumnos ha marcado la opción de que las personas que viven en Cataluña trataban bien a los demás, pero me ha sorprendido el hecho de que muchos alumnos también hubiesen marcado la opción de que el tratamiento recibido por los demás dependía del origen de la persona. Unos, incluso, especificaron diciendo que a los brasileños sí que les trataban bien, pero que a los marroquíes o a los ecuatorianos no.

“Se você é brasileiro, as pessoas te associam a festa, se você é marroqui, elas te tratam com mais indiferença.” (Eduardo, 16 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

Por otro lado, Nair señala que la imagen del otro es siempre el resultado de una proyección, no de una cognición pura, neutra u objetiva (...) siendo también fruto “de

nuestra simpatía, empatía, antipatía, de nuestros miedos y fantasías” (Nair, 1996:231, citado por Terrén, 2004:49). Esta “imagen” que los alumnos se puedan formar de los autóctonos también está relacionada, a grandes rasgos, con la percepción de sus padres sobre la sociedad de acogida y, también, a sus propias experiencias con los profesores y los compañeros de clase. Como dice Pajares, toda persona que se siente bien acogida desde el primer momento en una nueva comunidad desarrolla tendencias favorables a integrarse en ella, evitando, posiblemente las dinámicas segregacionistas que después hacen difícil la integración, aun cuando ésta sea deseada (Pajares, 2005:169). Esto no quiere decir que los alumnos que no tienen tanta afinidad con los autóctonos no estén integrados, lo que suele pasar es que les cuesta más. De la misma forma, puede percibir una mala impresión al principio y que con el tiempo esta mala impresión o percepción vaya cambiando.

“Se foi fácil para eu me integrar aquí? Foi, não foi difícil não... no princípio foi meio estranho, né? A gente fica com um pouco de medo. Eu chegava aqui e ficava com medo... aquele cara vai me pegar... eu ficava falando lá escondido ... esse cara vai me pegar...” (Víctor, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

Víctor, por ejemplo, aunque ahora tenga una buena imagen de los autóctonos y se sienta bien acogido por la escuela, al principio tenía miedo de que sus compañeros mayores le pegaran. Con el tiempo, este miedo ha desaparecido y otras percepciones han sido construidas, a partir de sus propias experiencias y no de sus prejuicios.

Por último, un aspecto muy importante que Montón Sales (2003) destaca también es el vínculo afectivo que las personas recién llegadas establecen con la sociedad de acogida (Montón Sales, 2003:25). Me parece que este vínculo afectivo que se crea a partir de sentirse bien acogido y tener una imagen, en general, positiva de los miembros de la sociedad, es importante tanto a la hora de iniciar la relación social como a la hora de mantenerla, porque si no hay un seguimiento en las relaciones por la falta de afectividad tampoco habrá vínculo.

Terrén (2004) resume la idea de acogida y su efecto sobre las relaciones de la siguiente manera: *Después de todo, la calidad de la acogida y la de incorporación depende de la calidad del contacto intercultural, y éste, a su vez, depende mucho de las actitudes culturales y las habilidades sociales sobre las que se produce* (Terrén, 2004:63). Parece ser que la “calidad” de la acogida es lo que hace la diferencia y marca a los alumnos y a sus padres tanto de manera positiva como de manera no tan positiva.

### **8.3. ADAPTACIÓN ESCOLAR**

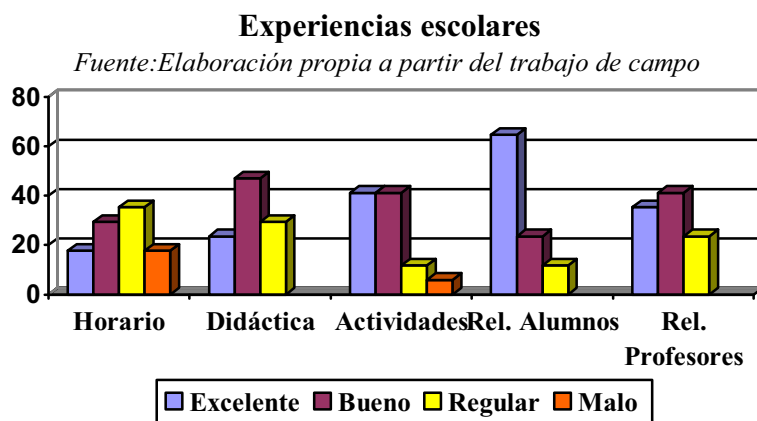
**El ritmo de la integración tiene que ver con la adaptación escolar.** Los alumnos extranjeros dejan sus escuelas en las que tenían una rutina académica, un ambiente conocido y al que estarían adaptados, y, en cuestión de pocos días tienen que empezar sus vidas en otro contexto donde ellos desconocen el funcionamiento y, en muchos casos, desconocen también la lengua que les facilitaría el acceso a dicho contexto. Esta etapa destinada al aprendizaje y los descubrimientos, fase de encuentros y desencuentros, de sorpresas agradables y no tan agradables, período de inseguridad, miedo y expectativas, podemos llamarla **período de adaptación**. Según investigadores canadienses el tiempo de adaptación es un período de establecimiento en que los recién llegados hacen ajustes iniciales a la vida en un nuevo país mientras aprenden la lengua, buscan trabajo, buscan casa, los niños van a la escuela, etc. (Anisef y Kilbride, 2003: 29).

Este tiempo de “ajustes iniciales” en el que se trata de adaptarse a la escuela es un tiempo en que los alumnos conocen su nueva escuela, a los profesores y las respectivas asignaturas, a los compañeros, conocerán también la dinámica de la escuela, cómo funciona, participarán de las clases de acogida (para aprender la lengua local) y las distintas actividades escolares. Considero este ciclo muy importante porque mientras que el alumno no domine este entorno o por lo menos no sepa moverse en él no estará participando de manera efectiva y total en la vida escolar. Es decir, participará sí, pero siempre en un segundo plano, y necesitará ayuda para entender las reglas del juego.

Aquí es donde entraría el elemento velocidad, pues según sea más rápida o más lenta esta adaptación al entorno escolar es lo que va a influir a la hora de dar continuidad al proceso de integración del sujeto. Pero, por otro lado, aunque la integración empiece por la adaptación, esta velocidad también tiene mucho que ver con una predisposición personal de cada alumno. La adaptación y la integración no son procesos fáciles ni creo que lleguen a ser procesos que tengan un fin. No hay personas que estén totalmente integradas o totalmente adaptadas porque vivimos en sociedades dinámicas que están en constante cambio. Lo que puede facilitar este proceso de adaptación son factores personales como señala los investigadores de la *Red de menores extranjeros escolarizados*:

La llegada a un país extraño [...] requiere un período de tiempo de adaptación, más o menos largo, en función de su país de origen y de factores personales, pero que en ningún caso resulta fácil. (IMSERSO, 2001:14)

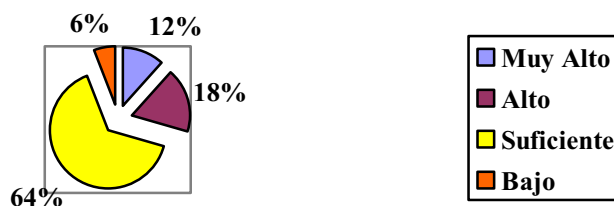
Pregunté a los alumnos brasileños aspectos que me parecían importantes y significativos a la hora de adaptarse a una nueva dinámica escolar como el horario de las clases, la didáctica de los profesores en clase, las actividades escolares y salidas, las relaciones con los profesores y compañeros y el grado de dificultad de las asignaturas. De lo que menos les pareció fácil adaptarse siendo clasificado como regular o malo, es el horario escolar. En Brasil, los alumnos estudian sólo la jornada de la mañana o por la tarde, teniendo libre la mitad del día para jugar, realizar actividades dirigidas como deporte, clases de lengua, etc., y también para hacer los deberes escolares. Por otro lado, la relación con los compañeros y las actividades escolares parecen ser lo más fácil a acomodarse, teniendo una calificación de buena y excelente.



Zhou y Bankston III, en una investigación sobre la adaptación de los vietnamitas de segunda generación en New Orleans (EE.UU.), resaltan que el capital social de los jóvenes vietnamitas y de sus familias es lo que facilita la adaptación de estos tanto en la escuela como en la sociedad americana (Portes, 1996: 218). A partir de lo que resalta Zhou y Bankston III y, teniendo en cuenta las diversas procedencias de los adolescentes brasileños, tanto en lo que dice respecto a sus regiones (ciudad o pueblo) como también al tipo de escuela (privada o pública), status social de la familia, el motivo de migración, he podido percibir que todos estos componentes también influyen a la hora adelantar o retrasar la adaptación de estos alumnos. La implicación de la familia y la rutina de estudios que los alumnos tenían anteriormente juegan un papel muy importante también en esta adaptación escolar. Pese a que mi preocupación en este estudio no sea el resultado académico, he podido ver que los alumnos que tenían una buena dinámica de estudio en sus escuelas brasileñas, sacaban buenas notas antes, aquí en Barcelona, aunque muchas veces consideren el grado de dificultad de las asignaturas alto o muy alto, después de su tiempo personal de adaptación, suelen mantener el mismo nivel que tenían en Brasil. Por otro lado, los alumnos que no tenían una disciplina de estudio en Brasil, aunque consideren el nivel de las asignaturas en Barcelona suficiente, tienden a no mantener el nivel anterior sino que a empeorar el rendimiento dado a las dificultades naturales como la lengua, por ejemplo.

### Nivel de dificultad de las asignaturas

Fuente:Elaboración propia a partir del trabajo de campo



La escuela como el lugar en que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo, es el lugar también donde ellos deberían sentirse más integrados, por eso pienso que la adaptación escolar es tan significativa en este proceso. Cuanto más rápido estén adaptados al entorno, mas rápido se sentirán parte de este entorno. Pero lo más importante no es la velocidad con que se adapten a la escuela o la sociedad, ya que cada uno tiene su tiempo personal, sino que lleguen a establecer vínculos sociales y que sobre todo se sientan a gusto.

#### 8.4. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO

**La integración está relacionada al conocimiento lingüístico, pero no depende exclusivamente de él en un primero momento.** La mayoría de los alumnos participantes en la investigación, por no decir todos, narra su experiencia con el idioma de manera que cuando rompen la frontera lingüística y pasan a entender a los demás y, sobre todo, a ser entendidos, empiezan a sentirse “parte de”, sentirse más parte del grupo, es cuando van acomodándose de manera más relajada en la escuela.

“A principio foi um pouco difícil porque eu não sabia espanhol, eu não sabia catalão, eu só sabia português. E era um pouco difícil porque eu não sabia nada e eles tinham que mostrar tudo com imagem. Mas quando eu já sabia mais espanhol e catalão foi mais fácil fazer mais amigos, é... me relacionava, tinha gente de outras turmas, de outras séries... No comedor também eu me fiz amiga dos monitores e dos professores. E a partir mais ou menos da 5ª série, por aí já me foi ótimo. De lá até aqui foi ótimo o colégio,

eu nunca suspendi. E ao princípio eu suspendia quase tudo. Porque eu nao entendia a clase, nao sabia o que é que tinha escrito no examen, me botava nervosa, fazia o que não tava certo mas agora eu já entendo tudinho e já aprovo tudo.” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Aquí podemos trabajar con dos ideas sobre lo que sería el conocimiento lingüístico. Por un lado, el conocimiento más superficial de la lengua, el que permite establecer comunicación con los demás y, por otro lado, hay un grado más elevado de este conocimiento que sería la competencia lingüística en sus diferentes niveles de mayor comprensión oral, escrita y capacidad de producción textual.

Ahora bien, los alumnos extranjeros cuando llegan a la sociedad de destino, los que no dominan la lengua local, lo que necesitan, en un primero momento, es un nivel lingüístico mínimo que les permita comunicarse con los compañeros y con los profesores, tanto para entenderles como para hacerse entender. A partir de este primero nivel de contacto, vendrá un segundo nivel en que la comprensión será mayor y que les permitirá seguir a las clases y realizar las tareas y exámenes. Pero para llegar a este segundo nivel intermediario demanda tiempo y trabajo tanto por parte de los profesores, como por parte de los nuevos alumnos.

Algunos profesores han destacado la ventaja de los alumnos brasileños que, aunque no tengan en castellano como lengua materna, son beneficiados por el portugués, también como lengua latina, que os facilita a la hora de aprender el catalán. El tutor de Caroline señaló que la chica tenía un rendimiento escolar muy superior a sus compañeros extranjeros, pero de habla castellana. Es decir, aunque la chica tuviese la desventaja inicial de tener que aprender dos lenguas a la vez, estaba logrando tener mejores resultados que algunos compañeros.

“[...] sí es un poco tímida, sí, sí, sí, es un poco tímida, le cuesta un poquito, pero yo creo que es una persona despierta, una persona con motivación, que le interesa, que es trabajadora, en cuestión académica va muy bien, mucho mejor que otros alumnos que no tienen el problema de la lengua, sí, sí, muchas veces, ¿no? Claro, justificamos el problema de la lengua y ella va muchísimo mejor que alumnos que son de Ecuador, Bolivia, de otros países, de Venezuela, que no tienen el problema de la lengua, porque el catalán que es una lengua más próxima al castellano el catalán ¿no?, y pero Caroline bueno, pues claro, tiene el portugués y ha tenido que aprender el catalán y el castellano, entonces ella va muy bien, es decir aprueba todas las asignaturas



y en realidad no tiene un problema yo creo de integración, con el resto de sus compañeros se lleva muy bien, yo creo, tiene amigas, entonces pues bueno al principio integrada...” (Tutor de Caroline)

Asimismo, la cuestión lingüística es una problemática que se suele vencer al pasar del tiempo. Al principio, los alumnos intentan suplir sus necesidades básicas de comunicación y, con el tiempo, poco a poco, van evolucionando en las competencias comunicativas. Esta evolución también está condicionada a la facilidad que uno tenga para el idioma, al esfuerzo invertido en el aprendizaje y al interés en querer aprender más allá del lenguaje callejero. La tutora de Víctor, por ejemplo, comentó en la entrevista que el chico siempre decía que no entendía lo que ella explicaba pero que era para poder “escaquearse”, en palabras de la profesora. Con el tiempo ella fue percibiendo que él sí entendía pero no tenía interés en participar.

“El niño este al principio, vamos, su postura era un poco cómoda, él decía que no entendía, ¿sabes? Pero le convenía decir “no, no, no entiendo”, y sabías que estaba entendiendo todo, ¿sabes? Es porque ahora ves que él chapurrea, que habla catalán, brasileño y castellano, que está entendiendo...” (Tutora Víctor)

Según la tutora, después la postura del alumno ha ido cambiando pero tuvo que haber un tiempo de espera para que el chico pudiese absorber mejor la lengua. Igualmente, es un alumno que también presenta algunas dificultades en su lengua materna.

“Y además, a este niño yo he visto su evolución que ha ido despertando, por ejemplo, otro día en la clase de catalán, se había de presentar lo que era un autorretrato, ¿no? Cada uno había de presentarse y he dicho “bueno, presentaros, el que quiera, que sea espontáneo y oralmente delante de la clase”, y él ha sido el único que ha querido presentarse. Yo al principio no le decía nada porque a lo mejor tenía “mandra” o porque no dominaba bien la lengua, pero me parece que ha salido bastante bien, sí, sí.” (Tutora de Víctor)

El Informe Nacional de Educación en España 2004 considera el desconocimiento de la lengua autóctona uno de los principales impedimentos para la integración y éxito escolar (MEC, 2004:77). Pienso que el hecho de que un alumno no tenga total conocimiento, más bien dominio de la lengua autóctona, no quiere decir que no esté integrado en su entorno socioeducativo. Por ello, el planteamiento de este estudio está más relacionado con el conocimiento lingüístico como factor social que como factor

académico. Sin embargo, siguiendo la idea de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) cuando resaltan la necesidad de tener un nivel de competencia más profundo para que se pueda acceder de manera más eficaz a las clases:

Es importante señalar la profunda diferencia entre la capacidad de mantener una conversación superficial en un idioma y tener el profundo nivel de competencia necesario para comprender materias difíciles nuevas, expresar matices sutiles y escribir un trabajo bien razonado y bien redactado (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:231).

Estuve participando en una clase de matemática de 2º de ESO juntamente con las alumnas que observaba y, a pesar del buen nivel de comprensión que tengo de catalán, me costaba entender también los conceptos matemáticos. Sentada al fondo de la clase y mirando al profesor, que explicaba muy bien la asignatura y con mucha gracia, y a los alumnos que se esforzaban por comprenderlo y a los que no prestaban atención porque no lo entendían, me di cuenta de que la integración va más allá de lo académico, pero infelizmente la sociedad lo que espera de todos son los resultados. Es como si no al no haber resultados, no hubiese integración.

Para conocer las experiencias de integración lingüísticas de los alumnos brasileños, les pregunté cómo habían aprendido hablar castellano y catalán, si en clase ordinaria, clase de acogida, con amigos o en la calle y, en qué lenguas hablaban normalmente tanto en casa con la familia y en la calle con los amigos. La mayoría de los alumnos ha aprendido a hablar los idiomas locales a partir de clases de acogida, una clase especial donde los alumnos están durante los primeros meses para que puedan aprender catalán para seguir a las clases ordinarias. Otros como llegaron pequeños se incorporaron a la clase ordinaria directamente. De una manera general, los alumnos hablan portugués en casa y en la calle hablan más castellano. Los que también tienen amigos brasileños hablan tanto castellano como portugués fuera de casa, pocos hablan catalán con sus amigos.

Después de dominar los alumnos la lengua de relación, que suele ser el castellano, les es más fácil hacer el puente entre el portugués y el catalán. La cuestión reside en que, en un primero momento, se sientan capaces de poder relacionarse, coger confianza con los compañeros, incluso para poder aprender la lengua a partir de ellos.

## **8.5. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL**

**La integración puede estar proporcionalmente ligada al conocimiento del entorno cultural.** El entorno sociocultural, los múltiples y diferentes espacios que son ofrecidos por la dinámica social local, suelen ser escenarios que dan pie al inicio de nuevas relaciones de amistades, a los aprendizajes prácticos y circunstanciales que van más allá de la clase, o sencillamente ayudan a mantener el vínculo amistoso ya creado anteriormente. Pensé que indagar un poco en los movimientos de los adolescentes, podría ayudarme a situarles también geográficamente. Para eso les pregunté sobre los lugares que más les gustaba frecuentar y con quién solían ir. Las respuestas fueron de las más variadas como visitar a los puntos turísticos, pasear por las Ramblas, por los centros comerciales, el propio colegio, ir a discotecas, al cine o, cuando no hay recurso financiero o permiso por parte de los padres la solución era encontrarse con los amigos en las plazas cerca de casa o *dar voltinhas* por el barrio. Es interesante conocer estos movimientos juveniles porque Juliano (2003) afirma que una integración satisfactoria de los inmigrantes sólo puede entenderse como la posibilidad de interacciones dinámicas en los distintos ámbitos (Juliano, 2003:190), y creo que los ámbitos aquí también pueden ser entendidos como espacios.

El barrio, por ejemplo, es un espacio muy significativo a la hora de pensar la integración. De acuerdo con Appadurai (2001), los vecindarios pueden ser vistos como prerrequisitos para la producción y constitución de sujetos locales (Appadurai, 2001:193). Él autor califica de sujetos locales a los nuevos miembros en el barrio que son transformados de forma permanente o temporal a partir del contacto y participación en el vecindario. Ahora bien, si por un lado entiendo la integración social como un vínculo creado con la sociedad receptora, por otro, entiendo también que el hecho de que los alumnos puedan llegar a ser “sujetos locales” facilita la vinculación con el barrio y posibilita, de esta manera, un tipo de integración en un nivel más micro social, independientemente del vecindario estar formado por más o menos vecinos inmigrados.

“Agora que eu mudei para este bairro aqui (Sant Antoni) tá mais legal. Eu sempre, todo dia saio na rua pra jogar, andar de bicicleta... às vezes vou ali no trabalho do meu pai...” (Luciano, 12 años, 1 año y 2 meses en Barcelona)

“Viver na Torrassa é muito legal porque tá tudo bem pertinho, né? E você pode ir caminhando sem problema para qualquer lugar... E eu posso ficar com as minhas amigas porque elas também vivem muito pertinho, o colégio também tá pertinho...” (Isis, 12 años, 3 y medio en Barcelona)

Delgado señala que el marco que resume la posibilidad misma de la integración es, sin duda, la del espacio público (Delgado, 1998:11). Es decir, a partir de los espacios frecuentados por estos adolescentes podemos averiguar el tipo de relación que se establece con el entorno y averiguar los grados de familiaridad espacial. Los alumnos suelen ir a discotecas, museos, puntos turísticos, playa, centros comerciales, cinema, etc. Algunos han tenido la oportunidad de viajar también dentro de España y pocos han podido viajar también por Europa.

Otra cuestión que me parece interesante, es el que el conocimiento del entorno también puede promover la proximidad voluntaria de los adolescentes con los aspectos culturales de la sociedad como la historia, el arte, la música, la gastronomía, etc. La escuela colabora en la in-formación cultural de los alumnos, pero creo que cuando la motivación parte de ellos mismo es señal que están interesados en conocer más del nuevo contexto y conocer también por sus propios ojos. De una manera general las personas necesitan tanto descubrir nuevos espacios como conquistar sus propios espacios. Pienso que cuanto más conocimiento del entorno y desplazamiento por él, más probabilidad de que se pueda establecer vínculo social.

## **8.6. PERSONALIDAD**

**La integración está íntimamente relacionada con la personalidad como bien señala Caballero:**

[...] en las posibilidades de una integración y una adaptación adecuadas, la dotación de habilidades y recursos que poseen los niños puede depender de la educación, la familia, la edad que tienen cuando ingresan a la escuela, las características de personalidad y carácter, como también de algunas singularidades culturales, que niñas y niños ponen en juego en los procesos interactivos escolares. (Caballero, 2001:190).

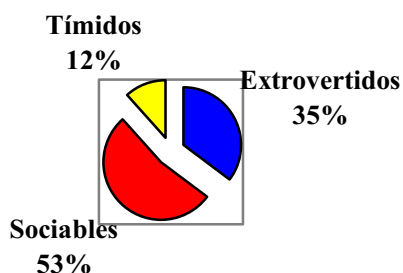
Aunque sólo en el primer acercamiento a los alumnos por medio del cuestionario les pregunto algo muy concreto sobre sus personalidades, si ellos se definen como extrovertidos, tímidos o algo sociable, a lo largo de la investigación me voy dando cuenta por las observaciones, por los comentarios de los padres, de los profesores y de los propios sujetos de la investigación, de que muchas de sus experiencias positivas y negativas están directamente ligadas a sus personalidades.

“Yo que sepa me suelen decir que soy muy simpática, graciosa pero es que es mi forma de ser, pero tampoco puedo callarme nada que perjudique a alguien, pero sí que sé guardar un secreto” (Redacción de Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

Esta “forma de ser” que comenta Carla, es lo que hace que unos alumnos puedan desarrollarse más o menos, o incluso desarrollarse a su estilo, en el entorno sociocultural. Los alumnos que se consideran más extrovertidos suelen tener más amigos y suelen estar más abiertos a conocer y a formar parte de la dinámica socioeducativa. Asimismo, los alumnos que se dicen más tímidos o algo sociables, se relacionan de una manera más moderada. A través de los datos del cuestionario podemos ver que la mayoría de los alumnos se definen como algo sociables y pueden actuar tanto con una postura más abierta o más cerrada a la hora de relacionarse, otro grupo se define como abiertos, lo que puede ser que más ventajoso para conquistar un espacio social y la minoría se ha definido como tímidos.

### **Definición de personalidad de los alumnos**

*Fuente:Elaboración propia a partir del trabajo de campo*



La madre de Luciano estuvo preocupada con él al principio porque tenía miedo de que, por ser una persona más tímida y más cerrada, no fuera a llegar a hacer amigos. Ella comentó, reviviendo su estado de intranquilidad, que cada día preguntaba a su hijo si él ya tenía amigos en la escuela. El caso de Luciano me parece especial porque él se considera algo sociable, aunque se le vea bastante tímido, incluso me sorprendí en la entrevista de que él hubiera hablado tanto. En su red de amistades sólo figuran cuatro chicos y, a pesar de todo esto, él es uno de los delegados de su clase. Los delegados suelen ser los más populares de la clase, como Carla, por ejemplo, que también es delegada. Parece ser que la manera de relacionarse Luciano supera su timidez.

“Todos os días eu perguntava ao Luciano se ele já havia feito amiguinhos na escola, isso me preocupava muito. No Brasil ele só tinha dois amigos e eu fiquei com muito medo de que aqui ele não fizesse nenhum amigo. O dia que eu perguntei a ele de novo sobre os amigos e ele disse que já tinha um amiguinho, eu fiquei bem mais tranquila”. (Madre Luciano, 1 año y 2 meses en Barcelona)

Raquel, a su vez, es una chiquilla de 12 años y que lleva a tres años y medio en Barcelona, se define como algo sociable y en el recreo he podido observar que tenía una buena relación con los compañeros. Aunque en su red de amigos figuren cerca de 12 adolescentes, Raquel comenta en la entrevista que ella no entiende el sentido del humor de sus amigos y ellos tampoco entienden su sentido de humor. Según la niña, éste es uno de los factores que hace que ella no se sienta a gusto con ellos aunque esté siempre con ellos por falta de opciones, como ella mismo explica. En este caso, su forma de ser la impide en cierta medida de relacionarse con los demás y sentirse bien en su entorno socioeducativo y limita, así, sus relaciones en el ámbito familiar.

Preguntándoles sobre las cosas que más les gustan de Barcelona, de forma más direccional, dando como opción las personas, sus casas, la escuela, las actividades culturales, la cultura local, la comida o otros -para que ellos eligiesen algo- y las cosas que no les gustan en Barcelona pudiendo ser contestado de forma más abierta, he podido encontrar respuestas que pienso que también pueden estar relacionadas con sus personalidades y caracteres. Como la idea era hacer una valoración de lo que más les gustara de manera ascendente marcando 1 a lo que más hasta 6 ó 7 a lo que menos les agradara, las más marcada han sido la escuela, las personas y la cultura, no exactamente en este orden. La escuela siempre ha salido entre las 3 primeras opciones, por otro lado

algunos han marcado sus casas también. Entiendo que la “casa” puede representar un entorno más fácil de controlar, en el que ellos tienen el dominio, este aspecto puede estar más relacionado a las personas más cerradas, más tímidas.

De las cosas que menos les gusta aparecen elementos como el clima, seguramente por el frío, los excrementos de los perros por la calle, el tratamiento de algunas personas, a algunos no les gusta la comida, sobre todo los que llevan menos tiempo en Barcelona, y unos han puesto que les gusta todo. En esta valoración sobre lo que más les agrada y lo que menos les gusta en la ciudad actual en que viven se puede notar también un acercamiento, un distanciamiento o hasta una cierta neutralidad a la hora de relacionarse los alumnos brasileños con el entorno.

De una manera general la personalidad y el carácter van desarrollándose a través de los años, por eso afecta, en alto grado, la edad con que los niños llegan a las sociedades de destino. Si sus personalidades están menos desarrolladas es más fácil incorporarlas directamente en el ritmo de la escuela sin que ellos se den cuenta y sin que les afecte de forma tan apresurada.

## **8.7. SOCIABILIDAD**

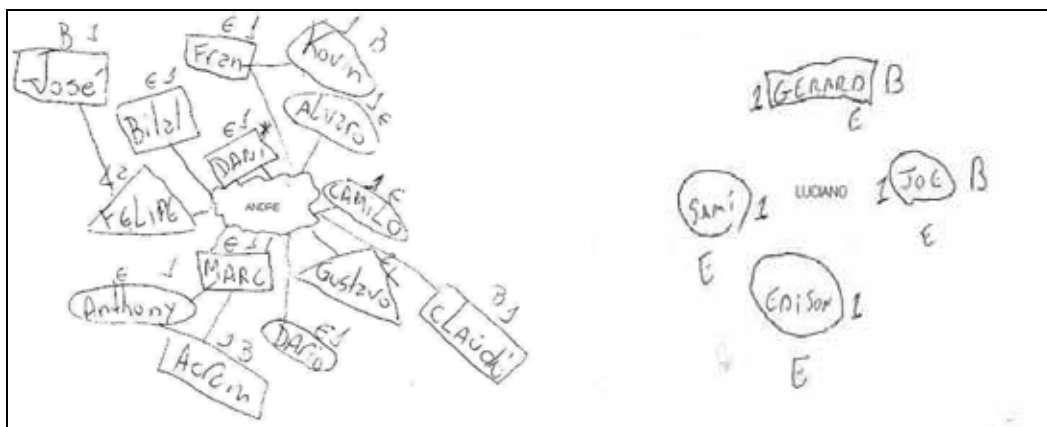
En el desarrollo del conocimiento lingüístico como factor de integración menciono de manera superficial y, casi imperceptible, la idea de sociabilidad relacionada con el establecimiento de comunicación con el otro a través del uso de la lengua. En un primer momento creo que para empezar una relación de amistad una sonrisa, un gesto y algunas palabras pueden ser suficientes para constituir el primer contacto y, a partir de ahí el interlocutor ya más familiarizado con el otro puede ayudar poco a poco en el aprendizaje del idioma. Sin embargo, de una manera más conceptual, tal como afirma Carrasco, la sociabilidad puede ser entendida como el compromiso de fomentar el establecimiento de relaciones afectivas positivas en los procesos de aprendizaje y en el tratamiento de la participación (Carrasco, 2005:67).

**La idea de la sociabilidad en el proceso de integración es permitir que los alumnos puedan sentirse amparados no sólo por la escuela y por la familia, sino que también por un grupo de amigos.** El objetivo de crear vínculos sociales y lazos de amistades en que los adolescentes tengan amigos tanto en la escuela como fuera de este espacio. En un segundo momento, y si posible, debido a las características del barrio donde vivan y del centro donde estudien, es el que puedan tener también amigos autóctonos para que experimenten de la comunidad donde viven de “primera mano”. Muchas veces los procesos de integración están pensados solamente para dentro de la escuela pero es, justamente, al revés: la escuela debería ser la puerta para la sociedad.

Las acciones que frecuentemente se desarrollan para conseguir mejorar el proceso de integración escolar del alumnado de origen inmigrante a menudo se restringe al ámbito escolar y de los aprendizajes, y no acostumbran a tener en cuenta (...) el proceso de integración sociocultural de la familia o de la comunidad a la cual pertenecen. (Pauladarias, 1999:83)

Para conocer el grado de sociabilidad de los alumnos brasileños utilicé dos instrumentos diferentes. A través del cuestionario les pregunté qué actividades realizaban con los amigos y en dónde, y aunque pueda parecer redundante, también les he preguntado qué hacían los finales de semana y con quién. Pensé que podrían salir con los amigos tanto entre semana como durante el fin de semana o que pudiera haber una variante en la que sólo estuviesen con los amigos entre semana y los fines de semana con la familia. Sin embargo, salen con la familia o con los amigos independientemente del día. El otro instrumento utilizado para conocer el grado de sociabilidad de estos alumnos fue la confección de una red social. Les pedí que me dibujaran una red con los amigos más llegados, los que tuviesen mas relación y a partir de ahí establecí códigos que me permitiesen conocer de dónde conocían a los amigos (barrio, escuela, otros espacios), el tipo de contacto (personal, telefónico, correo electrónico) y la origen del amigo (brasileño, autóctono, extranjero). A continuación, se muestran algunos ejemplos de la red que analizaré en otro momento.





Ejemplo de red social elaborada por los informantes

El interés en trabajar también con este tipo de instrumento dentro de la investigación vino por la capacidad que dicho instrumento podría ofrecerme a la hora de representar gráficamente los sistemas sociales, facilitando en cierta medida la visualización de los posibles vínculos que los sujetos mantienen con la sociedad (Molina, 2001: 98).

En cuanto a los lugares frecuentados por los adolescentes brasileños ya he comentado antes en el conocimiento del entorno sociocultural pero también podría incluir algunos más como el Maremagum y Plaza España. Las actividades realizadas por ellos suelen ser jugar a fútbol, a baloncesto, a la *playstation*, montar en bicicleta, ir al cine, a la discoteca, hacer gimnasia, patinar, dormir en la casa de amigos etc. Los alumnos comentan que suelen hacer más actividades con los amigos y algunos, además, de los amigos, con los hermanos.

Un aspecto destacado por Urry (1985) con respecto a la sociabilidad es el que las relaciones sociales dentro de la sociedad civil se basa en la “comunidad local”, en este caso podríamos decir en el barrio donde residen los adolescentes (Urry, 1985:40). Urry habla también de las relaciones como múltiples, en que los vecinos pueden ser los compañeros de la escuela y también los mismos compañeros del tiempo de ocio, etc. Esta complicidad dada por la convivencia puede generar un soporte emocional muy significativo a los que participan en la comunidad. Creo que este soporte emocional que puede ser facilitado por la sociabilidad con los demás es lo que podría dar pie a la integración socioeducativa. Por otro lado, la idea de barrio, vecindario, calle o bloque, como espacio también para fomentar relaciones y vínculos sociales como expone Urry, parece ser menos trascendental para la sociedad barcelonesa, mientras que para la

sociedad brasileña es significativa. El hecho de que las escuelas en Brasil sean a tiempo parcial, hace que los alumnos tengan una vida de barrio más intensa, alternando el tiempo libre entre los juegos callejeros y las actividades extraescolares.

## **8.8. PARTICIPACIÓN**

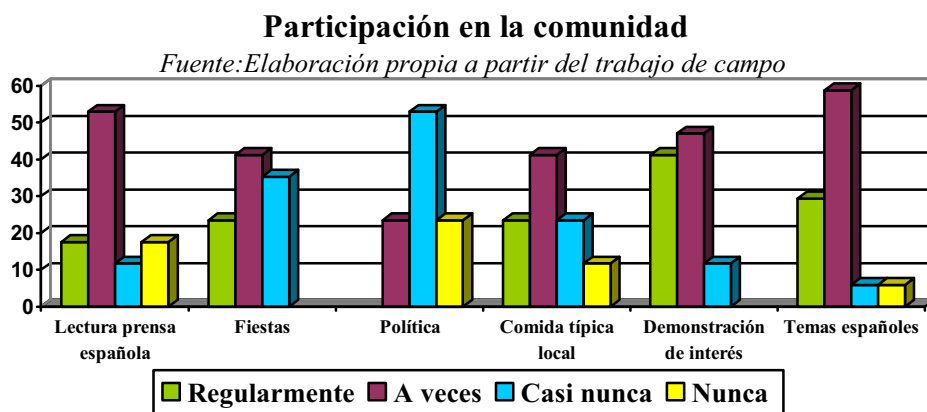
Uno de los días que fui a uno de los colegios para hacer trabajo de campo percibí que a la hora del patio los alumnos estaban más excitados que de costumbre, pero pensé que podría ser normal tal comportamiento. Observé el entorno para ver si descubría el motivo de tanta intranquilidad vislumbré unos pantalones cortos y unas camisetas colgadas en la pared central del patio, cerca de una gran caja que reposaba sobre una mesa, donde los chicos y chicas pasaban y dejaban un papelito. Poniendo un poco más de atención a lo que estaba pasando descubrí que la escuela iba a confeccionar el uniforme nuevo del equipo de fútbol y los alumnos estaban votando el conjunto que más les gustaba. Lo que más me llamó la atención en este tiempo que estuve prestando atención fue ver a dos alumnas de origen paquistaní o indio, que estuvieran unos cuantos minutos paradas delante de los uniformes sin saber cuál elegir. Las alumnas comentaban los detalles de la ropa, reían, pensaban, volvían a hablar y al cabo de un tiempo pusieron sus papelitos también en la caja y luego seguirán jugando.

Si tuviera que definir lo que es participación solamente con una escena, la definiría con la escena de estas dos alumnas eligiendo una ropa que ellas probablemente no utilizarían, pero que el poder opinar entre un conjunto y otro las hacían tan partícipes del equipo como a los jugadores que se pondrán el uniforme en el día del partido de estreno.

Dentro de este estudio me gustaría caracterizar la **participación como una suma de acciones: estudiar, salir, conocer, elegir, opinar, obedecer, tomar decisiones en grupo, interactuar o mismo equivocarse. La participación va más allá de la mera asistencia a algo**, es formar parte de este algo, es aportar y recibir. A partir de esta idea se preguntó a los adolescentes si ellos participaban en algún proyecto del barrio, de la iglesia o esplai, si conocían las fiestas populares de Cataluña y si participaban en

ellas, si conocían personajes sociales como artistas o cantantes, si leían voluntariamente revistas, periódicos y libros españoles, etc. Me parecía que estos indicadores mínimos podrían ofrecer pistas sobre la participación social de los adolescentes.

He constatado que el grado de participación está relacionado con el tiempo de permanencia en la sociedad receptora ya que los que llevaban menos tiempo conocían menos cosas y esto conllevaba a una menor participación en el entorno social. En referencia a las fiestas populares citadas por los alumnos, podemos destacar la de Reyes, Sant Jordi, San Juan y Castañada. Dentro de los personajes algunos han citado programas de televisión como *Los Serranos*, *Ana y los 7* y *Aquí no hay quién viva*, pasando a los cantantes como Bisbal, Alex Ubago, Oreja de Vangh, Natália o David de María. A las chicas les gusta más cantantes españoles entre otros, mientras que a los chicos les gustan más música pesada y americana. En la participación deportiva de los equipos españoles el *Barça* y el Madrid son los favoritos, aunque hay una mayor inclinación por el *Barça*.



El criterio de participación social también está relacionado con gustos de los adolescentes y posibilidad financiera de la familia a la hora de financiar dicha participación. En una entrevista a una familia con dos hijas adolescentes, el padre dijo que para ellos era difícil acompañar el ritmo de los patrones sociales de algunas familias de las amigas de las hijas porque ellos además de pagar sus gastos aquí, también enviaban dinero a Brasil y no les sobraba mucho para gastos excedentes. Es decir, la

participación de estas chicas ya será de alguna manera más limitada o, con un poco de creatividad será una participación más alternativa.

Asimismo, hay unos adolescentes que no participan en los eventos por falta de interés o voluntad, y otros que no tienen el consentimiento de los padres para participar solos y puesto que los padres están siempre trabajando, ellos también terminan por no participar de nada.

De una manera u otra, con mayor o menor intensidad, se puede observar que los alumnos brasileños participan en su entorno social. Dejando de lado el grado de la implicación de los adolescentes con la sociedad, lo importante es el hecho de que ellos puedan poco a poco encontrar su espacio y su propia manera de intervenir.

## **8.9. PERTENENCIA**

Me acuerdo de que en una de las campañas del gobierno catalán para fomentar el uso del reciclaje, una compañera de piso mía mientras bajábamos a sacar la basura me dijo de una forma muy espontánea y dulce que teníamos que cuidar a “nuestra ciudad” y por esto estaría bien que recicláramos los materiales. Es cierto que la idea del reciclaje me daba un poco de pereza, pero oyéndola hablar tan inclusivamente, sobre todo porque ella era de Barcelona y yo no, sentí un enorme compromiso en colaborar en la campaña, a la vez que sentí a la ciudad como “mi ciudad”, o lo que es lo mismo, mi responsabilidad.

**El sentimiento de que algo pueda ser propiedad tuya, pueda pertenecerte, nace a partir del compromiso que se establece entre el sujeto y el objeto.** El sentirme involucrada por una invitación externa me produjo un sentimiento de pertenencia en el caso mencionado anteriormente. Ahora bien, si sustituimos el sujeto por los alumnos brasileños y el objeto por los diferentes ámbitos como escuela, barrio, grupos afines, podemos constituir una relación de pertenencia de los sujetos a partir del grado de relación, de ellos con los objetos. No obstante, también es verdad que puede haber una

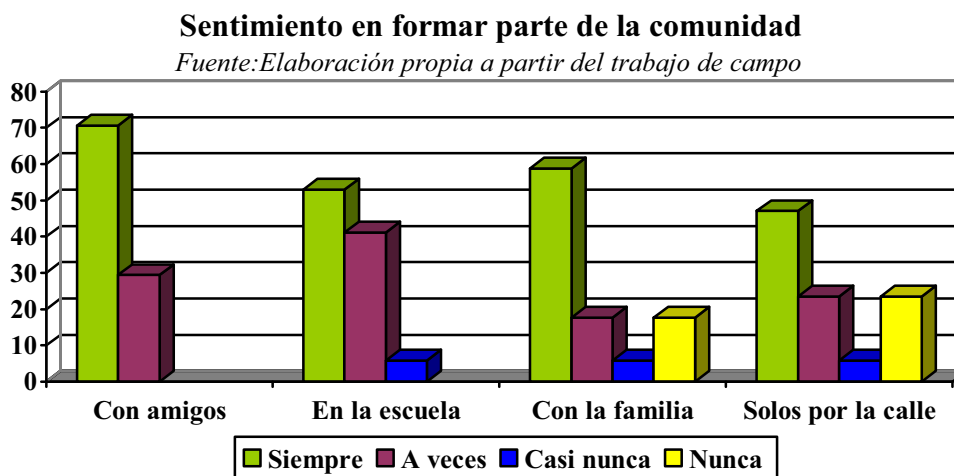
relación con el objeto a un nivel mínimo, lo suficiente para cumplir con tareas académicas, por ejemplo, sin que haya ningún deseo de pertenencia.

En un estudio sobre el estilo de vida e integración social de vecinos en cuatro áreas de Manchester, investigadores ingleses presentan la idea de pertenencia, no como un atributo de nacimiento donde la persona ya adquiere tal derecho cuando nace, sino que asocian la pertenencia a una opción posible, una elección, *elective belonging* (Savage, Bagnall y Longhurst, 2005: 54). Los investigadores hacen hincapié en que la implicación, la incorporación al ambiente local es muy importante a la hora de decidirse por pertenecer o no a la comunidad.

Por otro lado, Delante (2003) señala que el concepto de pertenencia puede ser construido a través de los procesos comunicativos ya sean por el discurso, o por las experiencias (Delanty, 2003:187). De esta manera y, a través de las varias posibilidades de comunicarse que disponemos hoy en día, estarían presentes también las múltiples formas de comunicación y se permite, así, las distintas maneras de pertenencias. Para el autor el pertenecer en la actualidad puede ser definido más bien como una participación en la comunicación.

A fin de descubrir los posibles grados de pertinencia al entorno socioeducativo de los adolescentes brasileños -considerando el pertenecer como comunicación con los demás, incorporación al ambiente y opción- se me ocurrió preguntarles la intensidad con que ellos se sentían parte de la comunidad: cuando estaban en la escuela, en compañía de los amigos, de la familia o cuando ellos iban solos por la calle. Es curioso notar que hay un grupo que se siente más parte de la comunidad siempre que están con los amigos o siempre que están en la escuela, otro grupo que se siente más parte de la comunidad siempre que está con la familia. En relación a la familia intuyo que el sentirse de la comunidad familiar es un sentirse más protegido, es sentirse más bien de una comunidad interna que externa. Sin embargo, lo que me llama la atención es el que los adolescentes sólo a veces se sienten parte de la comunidad cuando van solos por la calle. Es un punto positivo a la hora de valorar la pertinencia, pues se nota la necesidad de formar parte de una comunidad, sea la que sea. El caso más extremo ha sido el de un joven que ha contestado que siempre se sentía parte de la comunidad en la escuela y con los amigos pero que nunca se sentía parte cuando estaba con la familia o cuando iba

solo por la calle. “Se a gente é de lá como pode se sentir de aquí”, me contestaba él como si su percepción fuera muy lógica ya que él no era de aquí no podía sentirse de aquí.

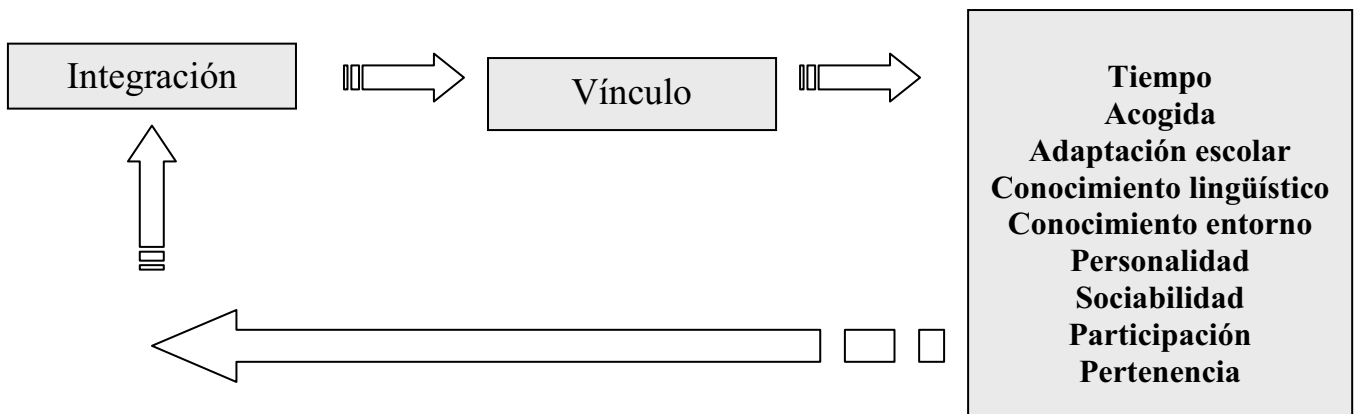


En una evaluación más material les pregunté sobre cómo se sentían en la casa en la que vivían. Pienso que el sentirse parte de un pequeño todo no tiene que ver sólo con las relaciones personales, sino que también con el hecho de que estén físicamente cómodos. En un primero momento, muchos han dicho que se sentían bien o muy bien por las condiciones de las casas en las que residían, algunos atrevidos, se quejaban de sentirse regular o no sentirse a gusto en la casa. Sin embargo cuando fui hacer la entrevista a los padres y estuve en todas las casas, pude comprender mejor sus realidades. Un porcentaje de los que en el cuestionario dijeron que estaban bien, en la entrevista se quejaron de que no tenían espacio o que vivían con otras familias en casa.

La cuestión aquí reside en que la mayoría de las familias comentan que tenían una buena u óptima casa en Brasil. En Barcelona los alquileres son más caros y las condiciones de las casas suelen no ser tan buenas. Por otro lado, aquí los padres pueden dar más caprichos a los adolescentes, pese a la estructura del hogar. Funciona más o menos como una compensación, ellos ahora tienen cosas que no tenían antes pero no tienen tanto comodidad en casa. En cierta medida, este aspecto parece no influir en que los *brasileirinhos* se sientan integrados. Aunque ellos no sepan cuanto tiempo estarán en la sociedad de destino, saben que tienen una casa en Brasil, muchas de ellas, incluso, están cerradas esperando el posible regreso, por eso a pesar de las “quejas” me parece

que el poder disfrutar de otros bienes materiales les parece no comparable pero sí que modera lo anterior.

Ahora bien, a través de los factores presentados anteriormente podemos percibir que la integración se presenta como un vínculo que una persona crea con la sociedad y con las distintas comunidades en las que participa a partir de la experiencia influidas por estos factores como indicamos a continuación:



Si yo hubiera elegido definir la integración con las opiniones directas de los alumnos, hubiera definido integración, sencillamente, como relacionarse con gente del país, ser abierto, coger un poco de la *cultura*, intentar hablar la lengua, intentar entender a los profesores y estar confortable. Haciendo una mezcla entre la idea de los alumnos sobre integración, esta sería la definición según sus experiencias. Sin embargo, la mayoría de ellos hace hincapié en que la integración está directamente relacionada a las amistades, las relaciones. A lo largo de la investigación he podido percibir que dependiendo de dónde se hable de integración, se pide una postura u otra por parte de quien se va a integrar, fluidez lingüística, buenas notas, trabajo legalizado, pero si solamente dependiera de los adolescentes, el hecho de tener amigos y poder comunicarse, ya les sería suficiente para sentirse integrados.

## **8.10. LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

Antes de elaborar una definición para integración socioeducativa a partir de los indicadores empíricos encontrados en esta investigación, me gustaría hacer un breve recorrido por algunos planteamientos relacionados con este tipo de integración.

La expresión “integración socioeducativa” suele aparecer en las diferentes argumentaciones sociopolíticas como medidas, planes, programas, fórmulas, finalidades, objetivos, propósitos o respuestas. Dentro de estos contextos, la integración socioeducativa está más relacionada a un fin que a un proceso, es decir, parece ser que el gobierno está más interesado en “quitarse de encima” la responsabilidad de integrar a los alumnos extranjeros creando planes que, infelizmente, no suelen salir del papel o no son llevados a cabo de manera efectiva. De los conceptos relacionados con la posibilidad de llegar a la integración socioeducativa de los alumnos extranjeros con base a las argumentaciones sociopolíticas están:

- el aprendizaje de la lengua local;
- la creación de planes de acogida;
- el reparto escolar equitativo;
- el fomento de la participación de la familia en la escuela;
- el aumento del número de becas;
- el refuerzo escolar;
- la formación del profesorado, etc.

De todo lo argumentado, el aprendizaje de la lengua local es una de las estrategias que recibe más atención por parte de los diferentes planes y medidas políticos y escolares. Las otras estrategias que ayudarían también en la integración socioeducativa se sitúan siempre en segundo plano, como el reparto escolar equitativo, el incentivo a la participación familiar o la formación del profesorado.

Por otro lado, entre escaso material que encontré que me permitiera acercarme a una definición teórica de integración socioeducativa como tal y no como integración social o

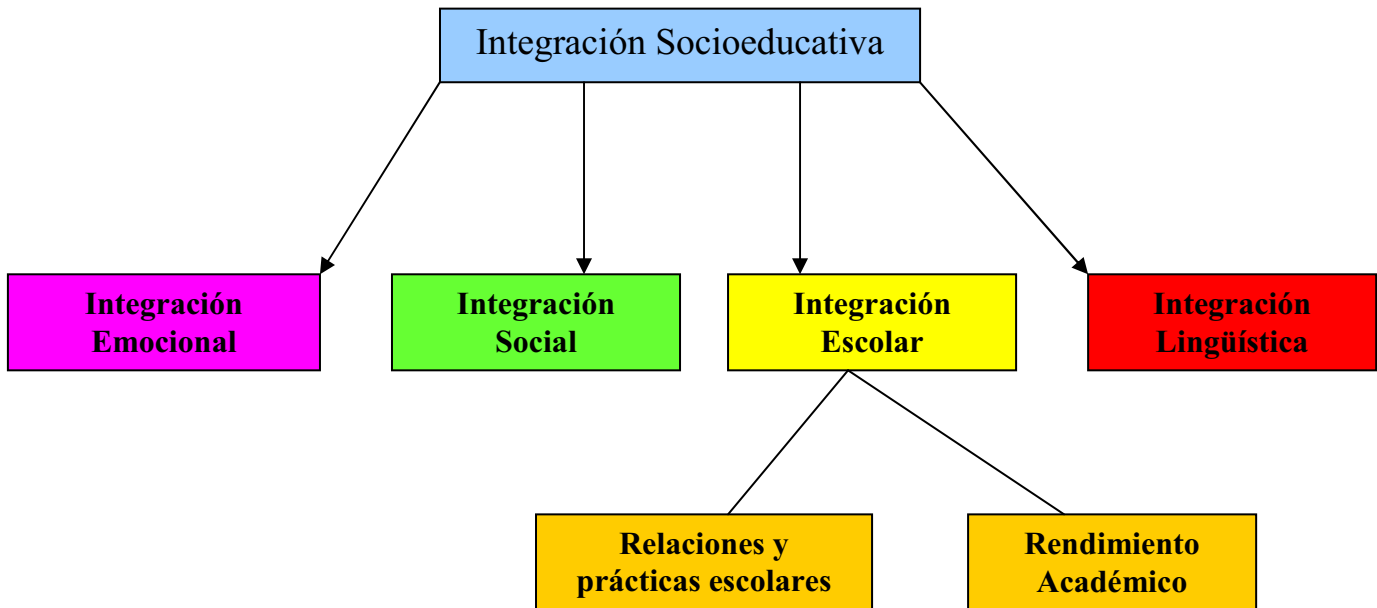


integración escolar, está el *Informe Nacional de Educación en España* que destaca algunas medidas educativas con la finalidad de promover dicha integración a través de:

- la inclusión de los alumnos extranjeros en la escuela y en el entorno social;
- el aprendizaje de la riqueza de todas las culturas no tratándolas como problemáticas;
- la superación del fracaso escolar de los hijos e hijas de inmigrantes y;
- el establecimiento de relaciones solidarias y armónicas entre toda comunidad educativa. (MEC, 2004:75)

Teniendo en cuenta las argumentaciones sociopolíticas citadas anteriormente y, sobre todo, basada en el material empírico adquirido a lo largo de esta investigación, entiendo que **la integración socioeducativa consiste en un vínculo que los alumnos extranjeros crean tanto con la comunidad escolar como con la comunidad local a partir de su participación directa en ellas y a través del establecimiento de relaciones significativas.**

A partir de los factores emergentes del material empírico, he podido constatar que la integración está condicionada por diferentes agentes que influye directamente en la vida de los alumnos haciendo que unos tengan un tipo de integración diferente al de otro, sobre todo por el contexto y las condiciones de vida que poseen. No hay como encerrar a los alumnos en un juicio único diciendo estos están integrados o estos no están “integrados”. Los datos me llevan a entender que la integración socioeducativa está dividida en cuatro niveles de integración, en los que cada alumno puede desarrollar más unos niveles que otros.



Tomando como punto de inicio los cuatro niveles de la integración socioeducativa y, basada en la lógica inductiva que permite identificar los temas más relevantes, subdividí cada nivel de integración en categorías significativas para poder interpretar los datos empíricos (Bisquerra, 2004: 359). A partir de las categorías, establecí variables para poder articular los datos según la variedad del material. A través de este tipo de tratamiento de la información, es más fácil obtener una perspectiva global de los datos, lo que de cierta manera, facilitará el análisis posterior.

A continuación definiré cada uno de los niveles de integración socioeducativa con sus respectivas categorías y las variables -variables éstas que estarán entre paréntesis.

### **Integración Emocional**

Vínculo afectivo que se crea con la sociedad receptora al sentirse parte de un pequeño todo (barrio, escuela, trabajo, etc.) y a través del deseo de hacerse parte de este todo.

- **Acogida** (positiva, neutra, negativa)

Percepción del recibimiento experimentado en el primer momento de llegada en la sociedad receptora.

- **Voluntad** (alta, media, baja)

Manifestación de deseo, o no, de formar parte del nuevo entorno social.

- **Pertenencia** (alta, media, baja)

Sentimiento de formar parte de los grupos de convivencia.

- **Tratamiento** (igualitario, diferenciado)

Percepción de la manera en que uno es tratado.

- **Satisfacción** de vivir en Barcelona (alta, media, baja)

Grado de satisfacción de la nueva vida.

### **Integración Social**

Capacidad de establecer relaciones significativas más allá del colectivo cultural brasileño y dentro de los diferentes entornos sociales donde uno participa.

- **Personalidad** (extrovertido, sociable, tímido)

Características individuales que definen un individuo.

- **Tipo de relaciones** (intercultural, intra-cultural, más con autóctonos)

Capacidad de relacionarse con los diferentes grupos culturales.

- **Conocimiento del entorno** (alto, medio, bajo)

Grado de conocimiento del entorno local.

- **Oportunidades** (ilimitada, limitada)

Momento propicio para relacionarse con los demás, generalmente favorecidos por el entorno en el que uno participa.

## **Integración Escolar**

La integración escolar puede ser dividida en las prácticas escolares y en los rendimientos académicos ya que los alumnos pueden desarrollarse mejor en un área que en otra.

### ***Relación y prácticas escolares***

Proceso de adaptación y conocimiento de las nuevas dinámicas escolares como idiomas, horarios, asignaturas, profesores, compañeros, entorno escolar, etc.

- **Dinámicas escolares** (positiva, neutra, negativa)

Capacidad de adecuarse a las nuevas rutinas escolares.

- **Participación** (alta, media, baja)

Hecho de implicarse en las diversas actividades propuestas por la escuela.

- **Motivación** (alta, media, baja)

Estímulo personal para seguir las clases, participar, estudiar, etc.

- **Conducta** (positiva, neutra, negativa)

Actitud de comportamiento en relación a las dinámicas escolares.

- **Relación con/ayuda a** compañeros de clase y profesores (positiva, neutra, negativa)

Capacidad de relacionarse con los compañeros y profesores y/o recibimiento de ayuda por parte de los compañeros y profesores.

- **Percepción docente** (positiva, neutra, negativa)

Percepción del docente en relación al desarrollo de su alumno.

### **Rendimiento académico**

Consiste en los resultados, por un lado, cuantitativos, proveniente de las evaluaciones requeridas por el sistema escolar, y por otro lado cualitativos, resultado de las habilidades innatas de cada individuo.

- **Rendimiento intelectual** (alto, medio, bajo)

Calificaciones recibidas en los exámenes ordinarios.

- **Conocimiento de los contenidos** (alto, medio, bajo)

Grado de dominio de los contenidos impartidos en clase.

- **Habilidades aplicadas** (deportivas, artísticas y técnicas)

Talento y/o destrezas demostradas según la habilidad de cada uno.

### **Integración Lingüística**

Por un lado, sería la capacidad de dominio de los idiomas locales en un nivel superficial a corto plazo y en un nivel más profundo a medio y largo plazo, por otro, la disposición de los alumnos a la hora de aprender los idiomas locales.

- **Capacidad superficial** (alta, media, baja)

Aptitud para realizar una comunicación básica, mantener un diálogo personal, entender y ser entendido.

- **Capacidad media** (alta, media, baja)

Aptitud para realizar una comunicación en un nivel más elevado, con capacidad para discutir y argumentar las ideas, alcanzando un nivel medio de la comunicación escrita.

- **Capacidad profunda** (alta, media, baja)

Aptitud para inferir más allá de las intenciones, del interlocutor, nivel más elevado de la competencia comunicativa y, en este caso, no solo hablado sino también escrito.

- **Facilidad** (alta, media, baja)

Cualidad basada en el hecho de que los alumnos de manera natural ya poseen la ventaja de tener facilidad para aprender el idioma.

- **Esfuerzo** (alto, medio, bajo)

Rasgo que se manifiesta en que los alumnos no son dotados de facilidad, pero presentan una predisposición a esforzarse para aprender el idioma.

- **Comodidad** (alta, media, baja)

Sería cuando el alumno, independientemente, de la facilidad o no que tiene para el idioma, se acomoda en no aprenderlo para “escapar” de responsabilidades escolares.

La deconstrucción y reconstrucción del concepto de integración a partir de los datos empíricos me ha permitido llegar al planteamiento de la integración socioeducativa relacionada a cuatro niveles diferentes y a partir de ahí poder elaborar el esquema presentado anteriormente. Habiendo ordenado todos los niveles, categorías y variables, pertinente a cada informante, elaboré un modelo de análisis que me permitiese comparar el material y verificar las relaciones e interconexiones entre ellos. Woods (1987) señala que trabajar con los datos a través de tipologías nos ayuda a tener una mejor visión global del material sobre todo porque se trabaja directamente con los datos principales (Woods, 1987:154).

*Modelo de análisis*

Nivel integración	Contenido empírico	Categoría y variable	Observación
<b>Integración Emocional</b>			
<b>Integración Social</b>			
<b>Integración Escolar</b>			
<b>Integración Lingüística</b>			

A partir de este modelo de análisis presentado anteriormente, he trabajado cada nivel de integración con las respectivas experiencias de los informantes, estableciendo un cierto

tipo de relación entre las distintas vivencias y formando un campo de sentido global en el cual se puedan percibir los diferentes matices que cada modelo de integración aporta a los distintos informantes.

Con respecto a toda la estructura que he podido construir en este capítulo a través del planteamiento de la integración socioeducativa y a través de los cuatro niveles de integración, y con sus respectivas categorías y variables, presentaré en el próximo capítulo un segundo nivel más profundo de análisis, interpretando a los datos basada en las palabras de Velasco:

Interpretar es, además, captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores. Aunque, como hemos visto, pueda tratarse de una ficción, “adoptar un punto de vista del actor” es una de las formulaciones más claras de hasta dónde la descripción densa es interpretación, y de que la interpretación comienza ya en los niveles más básicos de la elaboración de datos. (Velasco, 1997:49)

Teniendo en cuenta estos niveles más básicos de elaboración de datos presentados en este capítulo, daré paso a la próxima etapa: la descripción de cada uno de los niveles de integración contextualizado por las distintas experiencias de los informantes.





## CAPÍTULO 9

### ENTRE LAS INTEGRACIONES

Cuando un niño inmigrante se sienta en su pupitre de su nueva clase, puede abrirse ante él todo un mundo de posibilidades<sup>70</sup>.

#### INTRODUCCIÓN

El mundo que se abre delante de un alumno extranjero cuando llega a una nuevo entorno socioeducativo puede ser caracterizado como un mundo de posibilidades, en muchos casos, como también puede ser caracterizado como un mundo de “imposibilidades”, en algunos casos. El paradigma posibilidad/imposibilidad dependerá de las experiencias de estos alumnos en la nueva escuela, y en la nueva sociedad. La escuela puede ser considerada la puerta de la sociedad local para los alumnos extranjeros porque a través de los alumnos tendrán acceso a la lengua, a las costumbres, a los contenidos educativos específicos y a una serie de pautas sociales que les permitirán conocer más sobre el nuevo entorno. De hecho, Caballero afirma “que la escuela se constituye en un espacio mediador entre el niño, su cultura de origen y lo que se denomina “*sociedad receptora*” (Caballero, 2001:74).

No obstante, partiendo del presupuesto presentado en el capítulo anterior se ha podido verificar que la integración socioeducativa no está relacionada sólo con el desarrollo que los alumnos y alumnas extranjeros puedan tener dentro del ambiente escolar, sino que también se ha verificado que la parte social puede ser muy significativa para que el proceso de integración sea lo más completo posible. Teniendo en cuenta tanto el aspecto académico, como el aspecto social que componen la integración socioeducativa, este capítulo tiene como propósito analizar los cuatro niveles de dicha integración: lingüístico, escolar, social y emocional. Por ello, en una primera parte analizaré los aspectos relacionados con la integración académica y, en una segunda parte, analizaré los aspectos más relacionados con lo social.

---

<sup>70</sup> (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:243)

## **Primera Parte: “Mundo académico”**

### **9.1. INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA**

No cabe duda de la importancia del aprendizaje del idioma local en el proceso de integración de una persona de otro origen en una sociedad receptora. Este aprendizaje es uno de los primeros retos que se presentan delante de los alumnos extranjeros cuando llegan a Barcelona. En el caso de los alumnos que vienen a Cataluña, más concretamente, es un doble reto por necesitar aprender castellano y catalán, en el caso de que no sean hispanohablantes. A partir del material empírico, entiendo que la integración lingüística, como tiene su punto de origen en la integración socioeducativa, consiste en la capacidad de dominar los idiomas locales en un nivel superficial a corto plazo, cuando los alumnos acaban de llegar, y en un nivel más profundo a medio y largo plazo, conforme va avanzando el tiempo en la sociedad de acogida. También forma parte de este tipo de integración la disposición de los alumnos a la hora de aprender los idiomas locales y sus habilidades cognitivas dentro de este aprendizaje, que es lo que dará armonía al proceso.

A diferencia de la comunicación de cada día, cuando se habla de escolarización, hay una gran diferencia entre saber el idioma en un nivel sencillo de comunicación, y conocer el idioma en un nivel más profundo a punto de poder seguir las clases ordinarias. Para Besalú y Climent (2004), el aprendizaje tiene como instrumento básico el dominio de la lengua (Besalú y Climent, 2004: 233). Por otro lado, estos autores se muestran bastante sensibles y flexibles a la hora de separar el dominio lingüístico en lengua de relación y lengua académica. Es decir, en un primer momento los alumnos y alumnas lo que necesitan es de un nivel lingüístico con que puedan comunicarse y relacionarse con los compañeros y profesores, para, progresivamente, poder avanzar en este nivel llegando a la lengua más académica, que les va permita seguir la clase de manera más cómoda y les confiere mejor competencia comunicativa. Pese a ello, muchos profesores a veces no parecen ser conscientes de esta diferencia.

L'aprenentatge de la llengua és molt important perquè el domini lingüístic els assegura l'accés al món dels coneixements acadèmics i els permet poder-hi tenir èxit. En conseqüència, tot i que s'ha de començar per una immersió gradual en la nova llengua en què predomini la llengua de relació, que és la que permetrà una ràpida integració, de seguida s'ha de començar a treballar la llengua acadèmica, perquè es la que permet el progrés acadèmic. (Besalú y Climent, 2004: 234)

A lo largo de esta investigación he podido constatar que aunque los alumnos hayan aprendido con bastante rapidez los idiomas locales, sobre todo el castellano, todos los alumnos han presentado dificultades iniciales con el idioma, sea por timidez, por miedo a equivocarse, por vergüenza o, sencillamente, por falta de aptitud lingüística.

“Ah, foi difícil pelo idioma. Por que até você aprender demora um pouco... o colégio, é difícil” (Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona)

“Pois mal, no começo foi muito mal, porque eu cheguei não sabia falar nenhum idioma, como que eu não sabia falar, ninguém queria ser meu amigo. E claro, né? Como eu não entendia aos professores, os professores aqui são muito diferentes, então para mim foi horrível.” (Raquel, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“No começo foi um pouco ruim. Claro, eu cheguei na escola e não entendia nada, eu tinha vergonha de falar alguma coisa errada, então eu demorei um pouco para me relacionar com todo mundo porque eu pensava “ ah, eu vou falar errado e eles vão rir de mim...”. (Mariana, 13 años 1 año y medio en Barcelona)

Ha sido interesante constatar que nadie ha dicho que el proceso había sido fácil. A lo mejor rápido, pero no fácil. Como he comentado en otro momento, la cuestión de la personalidad a la hora comunicarse con los demás, tanto puede ayudar, como puede impedir que uno se lance a una interacción. Sin embargo, pese a las dificultades, todos los alumnos han mostrado elevado interés a la hora de aprender los nuevos idiomas.

Lasagabaster y Sierra, a partir de la propuesta de Vygotsky que se puede considerar el aprendizaje de las lenguas como un proceso de socialización, acreditan que:

En este proceso, los factores afectivos, como, por ejemplo la motivación o la inhibición, que tanta importancia tienen en el aprendizaje de una lengua, se construyen socialmente en relaciones de poder jerárquicas, cambian a lo largo del tiempo y pueden ser contradictorios en un mismo individuo. (Lasagabaster y Sierra, 2005:76)

A partir de la idea de la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua, me ha parecido considerar que la gran motivación de los adolescentes brasileños para aprender los idiomas locales eran: a) hacer amistades; b) poder seguir a las clases y; c) evitar las burlas por hablar mal el idioma. Todos los chicos y chicas han expresado la necesidad de aprender el idioma cuanto antes para poder relacionarse con los compañeros. Algunos han destacado además la necesidad de amistad, el deseo de poder seguir las clases y otros han comentado que los compañeros se reían de ellos y por eso también querían dominar el idioma rápidamente.

“Fazer amizade, tentar falar também a língua, fazer amigos... eu me senti melhor assim, fazendo amigos, amizade, aprendendo a falar, né? Porque antes os outros ficavam zutando da minha cara, né? Porque eu não sabia falar...” (Luciano, 12 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

“O castellano é um pouco estranho, né? A gente falava os caras riam da gente porque... a gente não sabia...” (Víctor, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

En un caso más aislado, Ingrid comentó su necesidad de dominar el idioma para poder volver a tener el buen rendimiento académico que tenía en Brasil. Acostumbrada a sacar buenas notas, le resultaba crucial sacar malas notas. Para la poca edad que tenía, la joven alumna puso empeño hasta dominar el idioma con perfección.

“Eu era muito pequenininha. Eu tinha nove anos e eu não pensei assim como reagir. O único que eu tinha na cabeça era aprender o espanhol e o catalão. Além disso eu estava acostumada que no Brasil eu tirava nota boa.” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Aquí podemos constatar que la integración lingüística es lo que permite que los chicos y chicas puedan relacionarse con los demás y puedan también de alguna manera seguir las clases. El poco dominio de la lengua, a menudo provoca desmotivación a la hora de estudiar, ya que ellos no entienden muy bien lo que se está explicando por los

profesores. Según una de las tutoras entrevistadas los alumnos se sienten mejor en clase cuando son capaces de dominar el idioma.

“[...] además los alumnos si hablan el idioma, es diferente, se sienten de la clase...” (Tutora de Leandro)

No obstante, por otro lado, este dominio se consigue con el esfuerzo del alumno y adquiere pertinencia también el soporte escolar que ellos reciben. Según las facilidades de los alumnos para el idioma y, según el tipo de programa de apoyo lingüístico que les impartan, van avanzar de manera más rápida o más lenta.

### **9.1.1. Las ventajas y desventajas entre el uso de los tres idiomas**

Para los alumnos de lengua latina, aprender otro idioma latino siempre tiene sus ventajas por la similitud entre las lenguas. En el caso del aprendizaje del catalán -bajo un punto de vista personal- fonéticamente está más cercano al portugués que el propio castellano. Algunos profesores, además, se han dado cuenta de esta ventaja que tienen los alumnos brasileños y lo han expresado en sus entrevistas. Un tutor llega hasta comentar que su alumna brasileña tiene un mejor desarrollo lingüístico que sus alumnos extranjeros de habla hispánica.

“Los hay los que les cuesta, les cuesta un poquito, por eso, Andre es brasileño, el idioma no deja de ser bastante parecido y para él ha sido más sencillo integrarse.” (Tutor de Andre)

“La Silva ha llegado este año, con dificultades entiende el castellano. Si hablas con ella directamente bien, pero en clase, si hablas a un nivel, a la velocidad normal, entonces ella empieza a tener problemas. Una cosa es hablar con ella, no hay ningún problema, ella lo entiende perfectamente, habla con todo el mundo, seguramente por ser un idioma latino. Yo creo que en tres meses ya ha cogido. Pero otra cosa es en clase que no sé si las coges todas.” (Tutor de Thaís)

“ [.. ] sí es un poco tímida, sí, sí ,sí, es un poco tímida, le cuesta un poquito, pero yo creo que es una persona despierta, una persona con motivación, que le interesa, que es trabajadora, en cuestión académica va muy bien, mucho mejor que otros alumnos que no tienen el problema de la lengua, sí, sí, muchas veces, ¿no? claro, justificamos el problema de la lengua y ella va muchísimo mejor que alumnos que son de Ecuador,

Bolivia, de otros países, de Venezuela, que no tienen el problema de la lengua, porque el catalán que es una lengua más próxima al castellano, ¿no? Pero Caroline, bueno, pues claro, tiene el portugués y ha tenido que aprender el catalán y el castellano, entonces ella va muy bien, es decir aprueba todas las asignaturas y en realidad no tiene un problema yo creo de integración, con el resto de sus compañeros se lleva muy bien, yo creo, tiene amigas, entonces pues bueno al principio integrada.” (Tutor de Caroline)

La gran desventaja a la hora de manejar tres idiomas tan cercanos se basa en que los alumnos brasileños terminan por mezclar mucho las lenguas, sobre todo a la hora de escribir. Esto les impide, muchas veces, tener un mejor nivel de competencia comunicativa en una o dos lenguas concretas. Parece ser que no hay como elegir una lengua y trabajar solamente con ella porque ellos viven en un entorno cultural donde oficialmente tienen que dominar dos lenguas y, luego, en casa hacen uso de su lengua materna, aunque solamente se expresen oralmente. Al tener acceso a la redacción que les solicité, donde podían escribir en la lengua que se sintiesen más cómodo, he percibido que, dependiendo del tiempo que llevan en la sociedad receptora, escriben mejor en una lengua que en otra. He recibido tanto redacciones en castellano, como en portugués, pero no he recibido ninguna en catalán. Lo que es una muestra de que tengan menos habilidad en esta lengua, aunque sea la lengua en que más trabajan. Los que llevan más tiempo en la sociedad receptora escribieron en castellano con un poco de influencia del catalán, mientras que los que optaron por escribir en portugués, escribieron con influencia tanto del castellano como del catalán.

Independientemente de la mezcla entre los idiomas que ellos puedan hacer, lo importante es que la mayoría de los adolescentes brasileños participantes en este estudio están siendo capaces de comunicarse de manera muy efectiva y lo han demostrado durante la investigación. Los que todavía no tienen este buen desarrollo se debe a que todavía no llevan tiempo suficiente en la nueva sociedad. Con un poco más de tiempo y esfuerzo seguramente llegarán a un mejor nivel de comunicación.

### **9.1.2. Refuerzo lingüístico**

La mayoría de las grandes ciudades con número elevado de población inmigrada desarrolla programas especiales en las escuelas para que los nuevos alumnos puedan tener acceso a la lengua oficial de la sociedad. En España, concretamente en Cataluña

hay programas como TAE (Taller de adaptación escolar) y algunas variaciones como “Aula d’acollida” o “Aula món”. En otras provincias como Andalucía existe el ATAL (Aulas temporales de adaptación lingüística). Por otro lado, en países de habla inglesa como Canadá, Estados Unidos o Inglaterra, está el ESL ( English language proficiency), en Portugal hay un Programa especial de aprendizaje de la lengua portuguesa como segunda lengua, y en Japón hay un tipo especial de clase llamado Kokusai (Aula internacional). Al margen del país, el objetivo de estas clases es facilitar al alumnado el aprendizaje del nuevo idioma en el que van a estudiar.

La mayoría de los alumnos participantes ha asistido a este tipo de clases de refuerzo para poder tener un mínimo de competencia para seguir las clases ordinarias. Algunos alumnos han pasado bien por las clases -al tiempo estimado de tres meses han podido incorporarse a las clases correspondiente- otros incluso han salido en menos tiempo, pero otros -dos hermanos en especial- han tenido dificultades personales por no entender bien la dinámica de la clase.

Leandro y Víctor, al pasar el tiempo estimado para estar en la clase de acogida, generalmente tres meses, y no presentaban progresos: todavía no eran capaces de seguir la clase ordinaria. Se quedaron, por eso, un período más elevado en la clase para ver si mejoraban. En este tiempo, sobre todo Víctor, el hermano pequeño, empezó a demostrar un comportamiento agresivo en clase, no haciendo caso a la profesora. Además de los problemas emocionales que Víctor ya estaba pasando, por haberse separado de su padre al venir a Barcelona con su madre, y, el hecho de no seguir el mismo programa que los demás, estar en otra clase, tener dificultades para comprender los idiomas, ha afectado al adolescente. Tanto la madre como la abuela han comentado en la entrevista que el chico presentaba un comportamiento depresivo tanto por sus problemas familiares, como por el poco rendimiento en clase de acogida y en las clases ordinarias. Este tema dejó a la familia tan preocupada, que fueron a la escuela y pidieron a la profesora que cambiasen los chicos de la clase de acogida al aula ordinaria.

“Como eles tiveram mais dificuldades no catalão, que é normal, é um idioma difícil, né? Então eles nao estavam acompanhando o catalão, então tiravam eles das aulas normal, durante o período de aula, pro reforço de catalão, e aí, eles não gostaram, né? Eles queriam esta na classe para

aprender, para acompanhar, e eles iam deixando as outras clases de lado, tavam tirando nota baixa, o Leandro, não notou, mas o Victor começou a ficar mais deprimido, né? Por causa da nota baixa... E a parte que nem todos os coleguinhas iam para esta aula. Eles foram os últimos que entraram, né?” (Familia Amaral)

Conversando con la profesora de la clase de acogida, ésta me explicó que los chicos tenían un nivel muy flojo, iban aprendiendo a ritmo lento, pero les costaba mucho entender los contenidos. El hermano mayor tenía una actitud más abierta, positiva e incluso se esforzaba más, pero el pequeño se acomodaba. Parece ser que después del pedido de la familia, la profesora les hizo otra evaluación para cambiar de clase y el mayor sí que lo aprobó y pudo cambiar de clase por sus méritos, pero el pequeño lo han trasladado más como un incentivo a que esté más a gusto. Fue positivo que tanto Víctor como Leandro tuvieran gran admiración por la profesora, esto les ayudó bastante a superar esta etapa.

Por un lado, los chicos y la familia eran conscientes de que no era un problema personal, en contra de ellos. Por otro lado, la familia no percibía que el problema de los chicos, sobre todo el pequeño, no fuese sólo la cuestión del padre o de no ir con los otros compañeros a la clase ordinaria, sino que también había un problema de aprendizaje, lo que no se arreglaba inmediatamente o simplemente cambiando de clase. Al final los dos chicos iban a aprobar el curso porque habían suspendido el curso anterior por haber llegado en el mes de mayo, no dando tiempo a recuperar las clases.

Si los alumnos están en clase, sea de acogida o clase ordinaria, y no son capaces de seguir estas clases, ellos terminan por aburrirse, desmotivarse, y, en muchos casos, estar solamente presentes en clase pero con la mente en otro mundo. Las clases de refuerzo, sobre todo, son clases donde los alumnos deberían participar más para poder practicar al máximo el nuevo idioma. Sin práctica no hay aprendizaje. Walqui (2000) destaca que la calidad de la clase de refuerzo es muy significativa para el aprendizaje de una segunda lengua. Señala también que las clases de refuerzo no pueden ser exclusivamente repeticiones, memorización o transmisión de contenidos, sino que debe haber interacción con los demás y creo que especialmente con los nativos.

An important variable in second language learning is the quality of classroom interaction. Language learning does not occur as a result of the



transmission of facts about language or a succession of rote memorization drills but rather as a result of opportunities for meaningful interaction with others in the target language. (Walqui, 2000:41)

Por eso, pienso que, el hecho de que los hermanos Amaral admirasen a la profesora por su dinámica en clase, por sus métodos de aprendizaje como salidas para que ellos conociesen la ciudad, es lo que ha ayudado a que el proceso de aprendizaje de idioma, aunque con sus debilidades, y el cambio de una clase a otra haya sido menos duro. De lo contrario hubiera sido todavía más complicada la situación.

Como Walqui (2000), otro tutor entrevistado también hace hincapié en la necesidad de que los alumnos extranjeros puedan practicar más los idiomas. Para él es una pena que los alumnos desarrollen habilidades más receptivas que productivas en clase.

“Bueno, ella es muy despierta, tiene mucho interés, entonces ella se ha integrado bastante, lo que creo que tendría, necesitaría una atención más específica para el uso de la lengua, es decir tenemos que conseguir con estos alumnos una cosa, tenemos que conseguir, que sean grupos muy reducidos para poder conseguir que los alumnos hablen más, no oigan tanto, no reciban tanto, no tengan tantas habilidades receptivas, sino que tengan más habilidades productivas, es decir para que no solo escriban, sino que hablen también se exprese, entonces continuamente pudiéramos estar siguiendo su progreso de una manera más personalizada.” (Tutor de Caroline)

Reflexionando sobre el comentario del profesor, he percibido que, efectivamente, hay pocos espacios donde los alumnos puedan practicar sobre todo el catalán como lengua oficial de la escuela. En la clase ordinaria escuchan y copian, suelen hablar muy poco y cuando hablan lo hacen en castellano. En el patio, en las tiendas, por la calle, con los amigos hablan más en castellano y en casa portugués. ¿Cómo y cuando van a desarrollar las habilidades que se les exige en la escuela? Haría falta la creación de espacios lúdicos dentro o fuera del espacio escolar donde los alumnos, más allá de ser extranjeros o no, ya que muchos autóctonos tampoco dominan bien al catalán, tuviesen la oportunidad de practicar de forma natural, y no impuesta, el idioma a fin de que otras habilidades además de la escrita también pudiesen ser desarrolladas.

Por otro lado, merece la pena destacar que la dinámica de clase depende del profesor, él hará que sea más receptiva, sea más productiva. Esto me lleva a creer que gran parte del

mérito del aprendizaje también es del profesor como muy bien explica uno de los alumnos sobre la suerte que tuvo al haber tenido un buen docente.

“Bom, eu fiquei no Basquete assim e foi quando eu aprendi mais da língua e já fui fazendo mais amigos, e isso... depende também dos professores e do tempo... eu tive sorte porque eu tive um professor bom, porque se nao... ele ficou comigo no colégio e me ensinou um montão, espanhol e catalão...”  
(Marcos, 12 años, 3 años y medio en Barcelona.)

Pero claro, si volvemos al caso de los hermanos Amaral, hubo un buen trabajo docente, pero hubo también poca motivación, por lo que fuera, y también poca facilidad para aprendizaje del idioma. De la misma forma, los chicos todavía tendrán tiempo para ir perfeccionando a su ritmo los idiomas.

Sin embargo, de un modo general, los profesores son una de las piezas claves en el aprendizaje del idioma. Los buenos aprendizajes suelen estar siempre asociados a los buenos profesores.

### **9.1.3. El papel que juegan los amigos y compañeros**

Otra pieza clave, quizás más influyente que los profesores, son los amigos y compañeros. Los amigos tanto son la motivación, como son el punto de referencia para el aprendizaje del idioma. Los amigos juegan un papel muy importante en este tipo de aprendizaje porque la ayuda que aportan viene de manera muy natural y menos institucionalizada. En un primer momento los chicos y chicas suelen aprender muy rápidamente con los amigos un vocabulario de “supervivencia” y con el tiempo es cuando van puliendo este vocabulario y adquieren un léxico más extenso y menos callejero.

Los compañeros también son los que van a decidir el idioma que será utilizado en la comunicación. Si los adolescentes tienen más amigos catalanes, hablarán más catalán, si tienen amigos más de habla hispana, hablarán más español. Thaís habla con mucho orgullo de lo rápido que sus amigos dicen que ella aprendió el idioma. Sin embargo, señala la diferencia entre haber aprendido catalán en la escuela y castellano con los amigos, es decir, espacio “fuera escuela”, pero que a lo mejor también puede ser el

patio. La falta de espacio, y algunas veces la falta de compañeros que hablen catalán, limita el uso de la lengua solamente al interior del aula.

“Os meninos falam que eu aprendi rápido o castellano. Mas assim total eu não sei ainda muito não...”

“[...] porque aquí (escola) eu aprendo mais catalão e eles (amigos) me ensinaram castellano, praticamente...” (Thaís, 13 años, 6 meses en Bcn.)

En una investigación en Canadá sobre la experiencia de jóvenes extranjeros en Ontario, los estudiosos Anisef y Kilbride (2003) señalan que sus informantes destacan que es muy importante el hecho de tener amigos tanto porque acelera el aprendizaje del idioma como por el hecho de que de esta forma los nuevos alumnos no se sienten aislados ni marginados en la escuela (Anisef y Kilbride, 2003:180-181).

Estoy de acuerdo con los informantes de Anisef y Kilbride (2003) en lo que se refiere al aislamiento que los alumnos suelen pasar durante el tiempo que todavía son incapaces de comunicarse, pero por otro lado, es un período normal por lo cual muchos estudiantes suelen pasar. A lo mejor no pasen por este tiempo de aislamiento cuando van a colegios donde hay personas de su colectivo cultural, de lo contrario, la tendencia es el que estén unos días o semanas solos hasta que puedan establecer comunicación con los demás. Me pregunto si la escuela también no podría facilitar este tipo de ayuda a los nuevos alumnos para que pudieran pasar el menos tiempo posible solos. Merece la pena destacar que, por ejemplo, algunos participantes de la investigación tuvieron este tipo de ayuda y les ha ido muy bien pues de esta manera todo el proceso de adaptación escolar ha sido más suave. Los padres fueron los que más agradecieron dicha atención porque veían el resultado en el bienestar de sus hijos.

“A escola aí teve uma contribuição no sentido de adaptação, eles prepararam uma amiguinha para Marta a Manu para receber ela, o Marcos também tinha um coleguinha que já tava esperando...” (Familia Brunelli)

De una manera general la mayoría de los adolescentes de mi investigación también ha atribuido a los amigos y compañeros el éxito del aprendizaje del idioma. Los que eran más tímidos, por ejemplo, han lamentado no haber empezado sus amistades antes pues tardarán más tiempo a comunicarse con los demás por falta de fluidez. Puede decirse

que cuanto más rápido logran hacer amistades, aunque con una comunicación precaria al principio, más rápido logran desarrollarse lingüísticamente en función también de sus habilidades y esfuerzos.

#### **9.1.4. El papel de la familia**

Aunque la familia tenga un papel fundamental en la educación de los hijos, en lo que se refiere a la cuestión lingüística, muchas veces les sobrepasa el poder ayudar a los chicos por falta de dominio del idioma. Por más que los padres hablen bien, nunca hablarán tan bien como sus hijos, por ejemplo, por las oportunidades que ellos tienen de tener contacto con el idioma en la escuela. Los padres tienen poco tiempo disponible por el exceso de trabajo, las familias en casa suelen utilizar la lengua materna, algunos padres además de no dominar la lengua, tampoco dominan el contenido de las asignaturas, de esta manera, podemos constatar que por más que haya interés en ayudar, muchos padres terminan por dejar que los hijos “se espabilen” solos.

Por otro lado, hay padres que, pese a sus limitaciones, han buscado otro tipo de ayuda para que sus hijos pudiesen recibir un refuerzo además de la escuela. Una madre comentó en la entrevista que todas las cosas que las personas le aconsejaban que fueran buenas para que sus hijos pudiesen tener un mejor desarrollo, ella lo buscaba. Después de algunas búsquedas ella logró plaza para sus tres hijos en asociaciones como centros cívicos, donde los chicos podrían ir por las tardes para hacer actividades lúdicas y también para hacer las tareas de la escuela. Encontrar este sitio ha sido muy significativo para la familia ya que ellos no pueden estar pendientes de la vida social y escolar de los hijos por el trabajo.

Otra madre comentó que para ayudar a su hija con las tareas de casa contrató una profesora particular que ayuda a su hija con las cuestiones lingüísticas y con las tareas escolares. La madre afirma tener “suerte” porque la chica es estudiosa y a causa de que ellos no podían ayudar mucho por las dificultades que tienen con el idioma.

“Sim, é estudiosa, muito dedicada, até que se ela não fosse, para ela seria bastante complicado, porque eu não domino a língua, o pai com muita dificuldade, e sabe que gramática é gramática, se você não acompanha no

dia a dia, fica difícil de acompanhar em casa, pra quem não fala a língua...  
Os pais não entendem nada de castelhano é complicado.” (Familia Santos)

En este caso, por la falta de habilidades lingüísticas, los padres lo que suelen hacer por lo menos es incentivar a los hijos a aprender en profundidad de los idiomas, ya sea con palabras de ánimo, o sea con la compra de diccionario, como hizo otra madre, con la búsqueda de actividades o contratando un profesor particular. Es interesante observar aquí una implicación no sólo de palabras por la educación del hijo, sino que también de acción, ya que pagar a un profesional o una asociación también implica costes financieros.

En una investigación sobre la presencia del bilingüismo en el proceso de aculturación de familias brasileñas en los Estados Unidos, Mota (1999) señala que el comportamiento lingüístico de los padres influye de manera muy significativa en el comportamiento lingüístico de los hijos. Por ser el inglés más difícil que el castellano o catalán, muchos padres no lo suelen dominar muy bien o tampoco entenderlo. Es decir, necesitaban la ayuda de los hijos muchas veces para establecer comunicación, ya que los hijos lo aprenden primero y más rápido por la escuela. Luego el gran miedo de los padres era que los chicos y chicas se olvidasen de la lengua materna en función del inglés. La investigadora señala que muchos padres para que sus hijos no dejen de hablar portugués optan por no aprender inglés para que sus hijos empleen la lengua materna en casa, mientras que otros padres se esfuerzan para aprender el inglés además de también mantener la lengua materna en casa. La problemática surge cuando los padres se muestran más abiertos a aprender la lengua, los hijos también lo hacen y se muestran más abiertos en la escuela a la hora de aprender inglés, al contrario, los alumnos que sus padres se presentan cerrados al aprendizaje, se muestran más resistentes a la hora de aprender inglés. Igualmente, con el tiempo los chicos y chicas terminan por dominar más el inglés que el portugués.

Os pais reconhecem a relevancia do seu papel, atuando tanto diretamente, através de posições assumidas em relação a escolha lingüística no ambiente familiar e de decisões que regulamentam a aprendizagem lingüística dos filhos, como indiretamente, através do seu próprio comportamento social que pode apresentar tendências de maior identificação com um determinado grupo étnico. (Mota, 1999:228)

En el caso de los brasileños en Barcelona, es diferente porque por la similitud de la lengua, los chicos y chicas dominan tanto la lengua de la sociedad receptora como la lengua materna sin mayores problemas. Los que han llegado con menos edad y llevan más tiempo en la sociedad receptora hablan portugués con un poco de acento español, pero lo hablan con bastante fluidez. Lo que se puede percibir es que la familia es responsable tanto por incentivar el aprendizaje del idioma local como en el mantener el uso de la lengua materna en casa. La cuestión aquí es encontrar un equilibrio en que los alumnos se encuentren cómodos y puedan tener una buena competencia tanto en una lengua como en otra.

#### **9.1.5. Otras experiencias**

Cataluña es una comunidad autónoma donde gran parte de la sociedad está muy preocupada y empeñada en mantener su lengua local. A partir de esta premisa, el aprendizaje del catalán es un aspecto muy valorado por los autóctonos, sobre todo cuando se trata de *integración*. Para muchos de ellos el estar *integrado* significa saber hablar catalán. Estuve haciendo trabajo de campo en un colegio donde me llamó mucho la atención una profesora que, para mostrar la buena integración de sus alumnos, llamó a un par de ellos pidiéndoles que hablasen en catalán conmigo para que yo pudiera ver cuanto estaban *integrados*.

Después de esta experiencia estaba en el trabajo de campo ya preparada para encontrar otros profesores de este tipo a los que lo único que les interesaba era el rendimiento cuantitativo. Profesores que no se preocupan por el trasfondo cultural del alumno, con sus dificultades, con sus experiencias lingüísticas anteriores, etc. Sin embargo, para mi gran sorpresa, de los 16 tutores con los cuales he trabajado, solamente dos de ellos tenían una idea más determinada de que la integración está más relacionada con la lengua que no a otros factores, además de la lengua, claro. Pero igualmente eran bastante flexibles e interesados por sus alumnos. Creo que el hecho de haber encontrado con profesores más abierto a la realidad multicultural que se está viviendo en Barcelona, ha influido mucho para que la mayoría de los adolescentes de la muestras pudiesen tener una buena integración lingüística.

De todos los alumnos, Raquel ha sido la única que ha tenido problemas más graves con la profesora que, además de mostrar conductas inadecuadas para una maestra<sup>71</sup>, le exigía encima de sus posibilidades, como dijo la chica quería que ella hiciera “milagros” cuando ella acababa de llegar, con 8 años de edad. Los demás chicos han tenido los problemillas corrientes. Algunos padres han recibido elogios de profesores por el buen desarrollo lingüístico de los hijos, por ejemplo. He percibido que en todo entorno en que había más incentivo al aprendizaje de un modo general por parte de la escuela, había también más respuesta por parte de los alumnos.

Ahora bien, si aprender una lengua más o menos cercana a la lengua materna no es una tarea fácil, imagínense aprender una lengua muy distante a la suya. Linger en su investigación sobre la experiencia de brasileños en el Japón, explica, entre otras cosas, la experiencia de algunos adolescentes brasileños en este país. Según el investigador, las dificultades de los chicos empiezan por el desconocimiento de la grafía japonesa, del sonido de los símbolos, las palabras son incomprensibles para los chicos y chicas, además de aspectos como la distancia cultural, la formalidad de la sociedad local y clases todo el día, que ellos no estaban acostumbrados (Linger, 2001:67). Estos factores bastante relevantes desmotivan a los adolescentes y les aburre en clase, ya que no son capaces de seguirlos, haciendo que su proceso de aprendizaje sea bastante lento.

Sin embargo, es curioso observar que, parece ser que las dificultades iniciales con el idioma no solamente existen cuando las lenguas son totalmente diferentes o similares, pero también ocurre cuando la lengua en teoría es la misma. Para los alumnos brasileños en Portugal, el hecho de que haya tanta diferencia con la lengua que ellos aparentemente dominaban, les confiere también bastantes dificultades. Hay diferencia en la entonación, en el vocabulario, en la sintaxis, muchas expresiones que aparentemente son idénticas poseen significados distintos, etc. (Dias, 1997:420). Deben ser las mismas diferencias que ocurren entre inglés americano/inglés británico, español europeo/españoles americanos, por ejemplo. En el estudio referido, algunos alumnos brasileños en Portugal se quejaron que los profesores suelen ser más rígidos con ellos, exigiendo que hablasen lo más cercano posible al portugués de la sociedad receptora. Un alumno llega incluso a

---

<sup>71</sup> La madre me explicó en la entrevista que uno de los primeros gestos de la profesora con Raquel ha sido romper un dibujo que ella había hecho, diciendo que no se hacía de aquella manera y tirando a la chica el papel roto. Este tipo de actitud ha traído bastante disgusto a la niña hasta que pudo cambiar de curso y tener una vida académica más normalizada.

comentar que una profesora lo suspendió, sin mayores justificativas. La investigadora del estudio comenta que tal actitud revela un poco de intolerancia por parte de algunos profesores en relación a la multiculturalidad en el proyecto educativo (Dias, 1997:426). Actitud que, desgraciadamente, existe por parte de profesores en todo el mundo.

Orozco llama la atención sobre algunos factores que pueden influir en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma en la vida de los estudiantes como: Grado de escolarización previa en el país de origen, el conocimiento lingüístico de otras lenguas diferentes a la materna y al español, la edad en el momento en que se incorpora al centro educativo, la mayor o menor exposición al español en sus relaciones personales y la multimedia, la duración de su estancia en España y las relaciones emocionales dentro del contexto familiar (Morales Orozco, 2006:21-22). Después de recoger y analizar las experiencias de los adolescentes brasileños participantes en mi investigación he podido constatar que tanto algunos de los factores mencionado por Orozco han influido en la integración lingüística de los informantes, como también otros factores relevantes como los que expongo a seguir.

- ***Edad con que llegan a la sociedad de acogida***

Cuanto más joven llegan los chicos y chicas en una nueva sociedad más facilidades tienen para aprender la lengua local.

- ***Dominio de la lengua materna***

Si los chicos y chicas llegan de pequeños y con poco conocimiento de la lengua materna van a aprender la lengua de la sociedad receptora de manera natural si asisten a la escuela y están en contacto con otros niños y niñas autóctonos. De lo contrario, si llegan mayores y poco escolarizados o con poco dominio de la lengua materna, además de tener más dificultades para aprender el idioma local, también reproducirán los mismos errores cometidos en la lengua materna por falta de estructura sintáctica.

- ***Motivación personal***

Cuanto más motivados estén los niños y adolescentes en querer aprender el idioma, sea por los amigos, por la escuela, o por cualquier otro motivo, se esforzarán más y aprenderán más rápido por el interés, y no solamente por la obligación.



- ***Referencia lingüística y distintos espacios que promuevan la conversación***

Cuando los chicos y chicas tienen una referencia lingüística, que tanto pueden ser los amigos y profesores (donde hay comunicación por emisión y recepción), o incluso la televisión (donde solo hay recepción), es más factible que puedan cultivar la lengua, que no cuando estén todo el tiempo con su grupo de iguales. Cuando se multiplican los espacios como oportunidades de mantener el canal de comunicación abierto, se multiplica también las posibilidades de aprendizaje.

- ***Preparación y formación del profesorado***

Cuando los profesores no están bien formados para asumir una clase de acogida, con esto quiero decir, preparados para trabajar con la enseñanza del idioma como segunda lengua y no como lengua materna, preparados específicamente para trabajar con un tipo de alumnado diverso culturalmente, puede resultar una tarea difícil y frustrante para las dos partes implicadas. Ser profesor de idiomas como segunda lengua implica apertura cultural, curiosidad e interés por el otro y sobre todo, mucha paciencia.

- ***Dinámica de la clase de acogida***

En clases como estas los alumnos suelen tener poco o ningún conocimiento de la lengua, no hay que trabajar con esquemas cerrados. Para este tipo de clase hace falta creatividad, dinamismo, acción e incentivo a la participación.

- ***Incentivo por parte del profesorado***

Los alumnos necesitan de incentivo para aprender. Muchos tienen baja autoestima y otros se dejan vencer rápidamente por la primera dificultad que surge. Los profesores deberían ser sensibles a estas pequeñas necesidades y ayudarlos en la medida del posible. Cuando suele haber incentivo, suele haber respuesta.

- ***Apoyo familiar***

El apoyo de la familia es fundamental, independientemente del dominio de la lengua o no, porque son los que pueden facilitar el soporte emocional del aprendizaje.

Cuando hablamos de integración lingüística, hay que tener en cuenta también que la lengua está asociada a la emoción, a la identidad, a la expresión cultural e individual de

cada ser humano, no es un proceso simplemente mecánico. Al fin y al cabo, siguiendo la idea de Carrasco, la lengua es la clave para que los alumnos puedan tener su autonomía intelectual (Carrasco, 2001:33-34).

## **9.2. INTEGRACIÓN ESCOLAR**

La integración escolar o, más bien, el formar parte de un nuevo sistema académico, puede ser considerado un proceso delicado ya que implica diferentes tipos de cambios para quien llega: cambio de país, de casa, de lengua, de amigos, de escuela, de profesores, de asignaturas, de horarios, de evaluaciones, etc. Teniendo en cuenta tantas mudanzas simultáneas en la vida del alumnado extranjero al trasladarse a un nuevo centro, he percibido que la integración escolar no puede ser valorada solamente en lo que se refiere a lo académico (notas, resultados, etc.), sino que también hay que deben ser tomados en consideración otros aspectos como la capacidad de adaptación a las nuevas dinámicas escolares (entorno, rutina escolar, relaciones, etc.). A final, según señala Casas, las personas tienen que ser valoradas en su conjunto, no solamente por sus conocimientos académicos.

No volem minimitzar les dificultats que suposa escolaritzar un adolescent que ha tingut una trajectoria escolar fragmentada i sense continuïtat, o que no ha estat escolaritzat prèviament. Però, fins i tot en aquest cas, cal valorar les persones en el seu conjunt, només pels seus coneixement acadèmics. (Casas, 2003:73)

A partir de esta premisa, entiendo que la integración escolar por un lado está relacionada a relación y prácticas escolares, es decir, proceso de adaptación y conocimiento de las nuevas dinámicas escolares como idiomas, horarios, asignaturas, profesores, compañeros, entorno escolar, etc., mientras que por otro lado, la integración escolar consiste en los resultados, por un lado cuantitativos, proveniente de las evaluaciones requeridas por el sistema escolar, y por otro lado cualitativos, resultados de las habilidades propias de las características personales, tanto innatas como adquiridas de cada individuo.

Como por ejemplo, en la opinión del tutor de Eduardo podemos ver claramente que él a la hora de evaluar su tutorado ha tenido en cuenta tanto los resultados cuantitativos como los resultados cualitativos de su alumno.

“[...] su rendimiento académico, bueno este año va a aprobar todo, creo que va aprobar todo, pero son unos aprobados en muchos casos más debidos a su comportamiento que a su conocimiento real, es decir en la ESO, se apoyan un poquito a las personas que tienen pautas de comportamiento y de disciplina adecuadas y este el caso por ejemplo de ingles que no tiene nivel de un cuarto de la ESO, y le he puesto un bien, que es más que un suficiente porque si, porque ha trabajado o porque ha demostrado un gran interés y ha respetado a sus compañeros, ha respetado a los profesores y si claro hay que premiarlo.” (Tutor de Eduardo)

El equilibrio que puede haber entre los resultados de la relación y prácticas escolares, juntamente con el rendimiento académico, es lo que puede favorecer una integración escolar más totalizante y satisfactoria. De lo contrario, hay siempre el riesgo de que un aspecto sea más beneficiado que el otro, siendo el resultado académico siempre lo valorado como el más importante. Es decir, si el alumnado no tiene buenas notas, no está “integrado”.

### **9.2.1. Dificultades en la integración**

A lo largo de mi investigación he podido contatar que durante el proceso de incorporación de los alumnos y alumnas brasileños al centro educativo, los problemas más habituales solían ser: falta de conocimiento de los idiomas locales, desfaje en el nivel académico y dificultades de adaptación a algunas rutinas escolares, sobre todo el horario.

“Hummm, não tá mal, é que aqui a gente fica muito tempo na escola, mas a escola é legal, porque eu posso ter meus amigos, conversar, e... eu gosto disso, eu nao gosto é que a gente fica muito tempo dentro da escola.” (Leonardo, 13 años, 1 año y 7 meses en Barcelona)

En lo que se refiere al idioma y a las rutinas escolares con el tiempo los alumnos van acostumbrándose, la problemática mayor, bajo mi punto de vista, suele ser el bajo nivel

académico de algunos alumnos. Cuando llegan a superar el aspecto lingüístico, son atrapados por la falta de conocimiento de los contenidos, por falta de base.

“A ver, es buen chaval, está adaptado, pero lo que pasa es que de trabajos es gandulillo. No está mal aquí, pero le cuesta trabajar y además tiene un nivel bastante bajito de cosas muy sencillas, de cosas muy cotidianas, no sabe por donde va, sabes? Se “repenja” bastante, ha estado en la “aula d’acollida” este año y lo hemos sacado para ver se espabilaba un poco más, pero pasará al 4º porque ha repetido el año pasado.” (Tutora Leandro)

Algunos alumnos suelen esforzarse e intentan mejorar su desarrollo, otros terminan por acomodarse a este defase poniendo el cambio como excusa.

“[...] eu por exemplo, eu fui mal no colégio, mas agora eu estou tirando bem, notável, eu tô indo de acordo com, bueno...” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

“Para falar sério eu acho que não, porque... eu nesse ano vou passar porque eu já repeti no ano passado, né? Também eu acho que é normal, eu cheguei faz pouco... faz muito pouco tempo, né? E... não sei, mas eu tô estudando bastante...” (Leandro, 15 años, 1 año y medio en Barcelona)

La cuestión reside en que cuando el problema de la integración es por falta de base, es la falta de conocimientos anteriores, no es tan fácil arreglarlo, sobre todo cuando los alumnos ya llegan con una edad más avanzada como en el caso de Leandro.

Para Casas (2003:72), algunas de las dificultades a la hora de la integración escolar son:

- *Incorporación tardana*
- *Experiencias escolares anteriores*
- *Estado emocional*
- *Dificultades lingüísticas*

La incorporación al sistema escolar fuera de época hace que el alumno vaya a un ritmo todavía más lento de lo normal, en parte por no conocer el idioma, y también por no haber empezado junto con sus compañeros. Cuando estos alumnos tienen fuerza de

voluntad y un buen bagaje académico, en seguida suelen coger ritmo, pero en general les cuesta alcanzar el ritmo mediano de la clase. El lado emocional también es un factor muy importante, aunque pocas veces tenido en consideración. Mientras el alumnado no supera emocionalmente parte de los cambios, es difícil para ellos tener poder de concentración y dedicarse a la vida escolar. La estabilidad emocional lleva su tiempo.

Por otro lado, según la percepción de padres participantes en una investigación realizada en Madrid sobre el entorno familiar de menores extranjeros escolarizados <sup>72</sup>, la experiencia de integración escolar de sus hijos en la escuela estaba relacionada con diferentes variables como:

- *Actitud del profesorado ante los niños no españoles, o de origen no español;*
- *Grado de desfase curricular;*
- *Entorno de relaciones amistosas en el centro;*
- *Auto percepción como sentirse “diferente” en relación a los compañeros;*
- *Respuesta de los padres ante la experiencia de sus hijos.*

Podemos percibir hasta ahora ante las citas anteriores, el factor desfase curricular parece ser lo más pertinente en las experiencias del alumnado extranjero, el factor lingüístico viene luego después, sumándose al listado y otros factores como la actitud del profesorado, el entorno de las relaciones, la percepción individual del alumnado y también la postura de los padres delante de las experiencias de sus hijos.

En relación al material empírico he podido observar, como ya he comentado en otro apartado, que para los alumnos en un primer momento lo que les hace sentir realmente integrados es el poder relacionarse con los compañeros. Para ellos es lo que más les importa: el entorno favorable en sus relaciones. Ahora bien, en relación con la actitud del profesorado y a la autopercepción del alumnado como diferente frente a los compañeros, me gustaría destacar dos factores que también pueden dificultar en cierta medida la integración de los alumnos extranjeros en el centro: racismo y fracaso escolar.

---

<sup>72</sup> Informe sobre “El entorno familiar de menores extranjeros escolarizados en Madrid” - (2003: 28-30)

### **9.2.1.1. Racismo**

El racismo puede ser entendido como *un conjunto de creencias, ideologías y procesos sociales que discriminan a otros sobre la base de su supuesta pertenencia a un grupo racial* (Jary y Jary, 1991:517). Con el crecimiento de la diversidad cultural en la sociedad, han crecido también las actitudes racistas hacia las personas que vienen de fuera, con la premisa de que un grupo étnico se juzga superior a otro.

Respecto a las veces que algunos de los informantes llamaron la atención por haber pasado por algún episodio de racismo, más bien estaban queriendo decir que habían pasado por una situación de trato desfavorable, o que habían sido discriminados en algún sentido. Este tipo de actitud, que tanto ha pasado por parte de compañeros, como por parte de profesores, muchas veces hizo que los alumnos afectados tuviesen un cierto “bajón” emocional a punto de sentirse desmotivados en algunos casos, o de sentirse una cierta indignación en otros casos. La cuestión sobre este tipo de actitud, sobre todo por parte de los profesores, que deberían ser conscientes del daño que pueden causar a los alumnos, hace que los alumnos se sientan excluidos de alguna manera de la vida escolar, y se favorece, así, la no integración.

Como he comentado anteriormente, Raquel, una bella adolescente negra, con pelo largo de trenzas, contaba muy tímidamente sobre sus experiencias en la escuela. La alumna destacaba que las personas de la sociedad receptora no muestran confianza en personas de piel negra, que los alumnos en clase pasan notas peyorativas llamándoles “Mongolo”, y que sus primeros años han sido bastante duros.

“Eu acho que eles não tem confiança nas pessoas que são de fora, muito menos das pessoas de cor negra...”

“Meus dois primeiros anos foram horríveis, até quando eu cheguei assim na sexta série, então melhorou porque eu sabia falar mais, tava tirando melhores notas e tava indo bem... E agora estou um pouco acostumada, mas totalmente, não.” (Raquel, 12 años, 3 años y medio en Barcelona).

Me resultó interesante, por no decir impactante, que aun llevando casi cuatro años de residencia en Barcelona, Raquel todavía no se sintiera a gusto, sobre todo porque la chica ha llegado bastante joven a la nueva sociedad. La chica comentaba sentirse

acostumbrada a la vida que lleva, pero no totalmente acostumbrada. Este poco sentido de pertenencia de Raquel es fruto de las experiencias racistas que la chica pasa en la escuela. En el patio la he observado y tiene una actitud abierta, habla y juega con sus compañeros, pero la chica es consciente de que en cualquier momento puede sufrir cualquier tipo de insulto, por el sencillo hecho de que ella tenga un tono de piel diferente de algunos de los compañeros. Según una investigación realizada en Madrid sobre racismo, adolescencia e inmigración:

Los motivos para discriminar suelen ser bastante superficiales, centrándose principalmente en aspectos físicos como el color, la apariencia o forma de vestir, y asociado a la procedencia identificable por esos rasgos. (FETE-UGT, 2006:70).

En el caso de Raquel es bastante interesante porque, pese a los inconvenientes, la alumna reacciona de manera positiva en la escuela en lo que dice respeto a desarrollo académico y, aunque no se sienta parte de su entorno académico, ella sabe separar muy bien lo que son las dificultades con los compañeros, de sus responsabilidades escolares. Tanto es así que su tutora parece no tener idea de las situaciones que Raquel pasa algunas veces.

“[...] muy bien, es un cielo de niña... yo la veo muy integrada, la veo muy bien, ¿eh? con los compañeros bien, muy bien, y es una niña con los profesores, la comunicación es una niña educada, muy atenta a sus estudios, muy bien, ¿eh? Todo lo que le pides es responsable...”

“[...] tanto intelectualmente, como de compañeros, muy bien, nunca ha dado ni el más mínimo problema, viene siempre, cuando no viene con su justificante enseguida, es muy cumplidora, muy cumplidora.” (Tutora Raquel)

Si al revés, Raquel fuera una niña con problemas de rendimiento académico, y desconoce algunos de los incidentes por los que pasa, ciertamente la tutora diría que la niña no estaba integrada, pero claro, como su rendimiento académico es satisfactorio, todo lo otro se queda olvidado. Por eso, por ejemplo, me ha parecido bien separar lo que era rendimiento académico, de lo que son las relaciones y las prácticas escolares, para poder observar realmente hasta qué punto, o con base en qué se puede decir que un alumno está integrado o no. Podemos ver que de cierta manera sí que Raquel está integrada en su escuela, pero no totalmente, como ella mismo comentó.

En el caso de Eduardo, no ha sido una cuestión de discriminación por tono de piel, ya que el chico tiene un tono claro de piel, sino que más una cuestión de trato desfavorable que la familia ya ha asociado al racismo. Resulta que los compañeros de Eduardo le molestan llamándole “palomita brasileño”. Ellos no han sabido explicar porque esta asociación, pero afirmaban que el chico se sentía muy molesto con el tratamiento.

“O rendimento, pelo menos aqui dentro de casa a gente vê que ele se esforça muito! Ele procura sempre fazer os trabalhos, está bem a tras de concluir o que se pede para ele. Ele tem um pouco de dificuldade a parte de ser brasileiro, né? Ser um sulamericano dentro de uma escola aqui da Espanha, isso dificulta um pouco... Acho que infelizmente o racismo entre amigos é da idade, acho que no futuro isso não vai pesar não porque as pessoas de 30 anos não tem a mesma cabeça das pessoas de 16 anos.”

“[...] os amigos da escola sempre ficam fazendo brincadeiras com ele, que ele não gosta, não conseguem entrar na mentalidade dele de brasileiro que é uma coisa mais forçada para tudo na vida, os outros não conseguem acompanhar a mentalidade dele pela idade que eles tem... Eles chamavam ele de “palomita brasileiro”, não se misturam com ele.” (Familia de Eduardo)

Eduardo, como Raquel, parece que optaran por no dar importancia a las malas bromas de los compañeros, aunque esto les afecte, eligiendo desarrollar sus vidas académicas de modo más saludable, pero con poca participación de los compañeros. Como estos dos alumnos seguramente habrá otros más alumnos que pasan por estas dificultades a menudo, pero como tienen un buen resultado académico, no traen mayores problemas a la escuela.

#### **9.2.1.2. Fracaso escolar**

A diferencia de los dos alumnos citados anteriormente, Marcelo también ha pasado por malas bromas en la que los compañeros le llamaban “negro”, pero Marcelo, por ya tener sus dificultades intelectuales añadidas, optó por dejar de estudiar y a ser, así, considerado un alumno con fracaso escolar.

Parece ser que el factor de sentirse diferente de lo demás compañeros, como ha sido mencionado anteriormente como una de las causas de la dificultades en la integración escolar, puede de alguna manera aplicarse al caso de Marcelo. El chico se sentía



diferente, tanto por el tono de piel, que era motivo de burlas, como por la discrepancia de edad entre sus compañeros, ya que él había repetido otros cursos. A todo esto se sumaba el poco desarrollo de chico, que, como él decía “no voy muy bien”.

“Mais ou menos porque como eu era diferente pela idade, né? Assim eu não sei se eles (profesores) tinham alguma coisa contra eu, mas... É que na verdade eu tenho 15 anos, né? Eu tinha que tá fazendo terceiro de ESO, e eu tô em primeiro.”

“Eu sentia um pouco mal, né? Porque meus pais queriam que eu estudasse mas... eu já falei que na escola eu não vou muito bem... mas por eles... aí eu resolvi sair... falei com eles e eles me tiraram...”

Gracia Gràcia (2003) llama la atención sobre las repercusiones sociales del abandono escolar como puede ser la no adquisición de conocimientos básicos, la exclusión de las vías de formación postobligatoria, y las consecuencias importantes en la integración social de estos jóvenes. Además, estas experiencias negativas terminan por influenciar de gran manera en la futura vida laboral del alumnado, creando una especie de analogía entre la “desafección escolar i la desafecció pel treball” (Garcia Gràcia, 2003:12-13). La autora comenta también que muchos alumnos justifican su situación escolar como una opción personal utilizando frases como “no me gusta estudiar”, “es muy aburrido” o “yo no sirvo”. Infelizmente, parece ser que estas justificaciones no son válidas solamente para los alumnos, sino que también lo pueden ser en el caso de los padres, como la madre de Marcelo que termina por llegar a la conclusión que su hijo no tiene “vocación” para los estudios.

“Ele repetiu ano passado e este ano não tava tirando nota nenhuma... que que ele tava fazendo na escola? Ah, é porque ele não tem vocação mesmo de estudar, ele não tem... matemática, ele odeia matemática, é uma matéria que ele não gosta.” (Madre de Marcelo)

Por otro lado, ha sido muy interesante ver la postura del tutor de Marcelo respecto a esta historia.

“Marcelo Batista, es un alumno que ahora ya no viene, hace como tres meses. El año pasado yo he sido su tutor y es un chaval con muchos problemas de actitudes y comportamientos, ha sido expulsado del centro una vez durante tres días. El estudio no lo interesaba para nada.”

“Él podía seguir las clases, aprender todo como los veinte más que habían allí, lo que pasa es que su actitud era de rechazo, él no quería...”

“Marcelo puede ser considerado un alumno en fracaso, pero es un tipo de alumno que con un tratamiento, con más medidas de apoyo, no llegaría a fracasar, y no muchas, ¿eh?” (Tutor de Marcelo)

Me ha sorprendido que incluso conociendo de cerca a Marcelo, su tutor afirmase que él era un chico que tenía posibilidades de superar el fracaso escolar. El tutor era consciente de sus actitudes, su capacidad, de sus limitaciones y aún así, creía que tanto Marcelo, como los demás compañeros en situaciones similares eran capaces de concluir la enseñanza obligatoria con algunas medidas de apoyo. Me parece a mí que esta tiene que ser la actitud de todo educador. Muchas veces los alumnos y alumnas terminan por no integrarse al centro, o terminan por abandonar, por la falta de apoyo e incentivo tanto de los padres como de los profesores. En el caso de Marcelo no hubo “salvación” porque el propio chico no manifestó deseo en ser ayudado en serio. La madre y el tutor hicieron una reunión con el chico y delante de los dos el alumno expresó el deseo de dejar de estudiar.

En un estudio realizado sobre los menores extranjeros escolarizados en Andalucía, los investigadores señalan las siguientes razones para el abandono escolar:

- *Las dificultades familiares (21,62%)*
- *La escasa motivación de los alumnos por el estudio (24,32%)*
- *El aislamiento de los alumnos en el centro escolar (0,00%)*
- *El Retraso con el que llegan (21,62%)*
- *El cambio de residencia de la familia o su alta movilidad geográfica (21,62%)*
- *Dificultad en el uso de la lengua autóctona (10,81%)*

(Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía, 2003:66)

No obstante, los investigadores resaltan que en el estudio en cuestión, los alumnos españoles presentaban un menor índice de abandono escolar que los alumnos extranjeros. En el caso de los alumnos españoles, la escasa motivación por los estudios (63,64%), en su gran mayoría era la razón del abandono escolar, mientras que los

alumnos extranjeros se ven impelidos por razones que van más allá de su falta de motivación (24,32%), como pueden ser las condiciones objetivas de la vida familiar.

En el caso de Eduardo y Raquel, hemos podido observar que sus experiencias lo han afectado en lo que se refiere a la integración escolar, pero no les han llevado al abandono como en el caso de Marcelo. Parece ser que la problemática en que se ve afectado Marcelo hay una mezcla entre el sentirse diferente de los demás, la escasa motivación, además del desfase académico que tiene por el retraso con que ha llegado al nuevo sistema escolar. A partir de ahí podemos percibir que muchas veces la no integración al centro escolar, sea por una cuestión o por otra, puede llevar a una situación de fracaso que puede generar como resultado el abandono escolar.

### **9.2.2. Factores que colaboran a la buena integración**

También es cierto que la posibilidad de una buena integración, no está solamente asociada a las experiencias anteriores de los alumnos, o la conducta del profesorado y/o a la respuesta de la familia, sino que es una mezcla de todos estos componentes juntamente con otros más. En este aspecto Casas señala que:

El procés que faci un alumne fill o filla d'immigrants (i, més concretament, un d'incorporació tardana) depenen en bona mesura de quina és l'acollida que rep tant per part del professorat com dels seus companys i companyes. La integració no es mesura només en relació a l'esforç o a les capacitats de l'alumne que s'incorpora, sinó també en relació a les condicions que creem des de la nostra societat per facilitar aquesta incorporació. (Casas, 2003:78)

Teniendo en cuenta la experiencia de la muestra y, basada también en la afirmación de Casas, he podido verificar que es necesaria toda una estructura para que este tipo de integración pueda ocurrir de una manera más gradual donde es imprescindible la participación de la familia, del centro escolar (compañeros, profesores, personal) y también del propio alumnado, dentro de lo que cabe. A partir de ahí podemos decir que muchos de los factores que dificultan a la integración, en cierta medida, también son los que pueden colaborar a que ésta sea efectiva. Para ello, y dentro de todo lo que hemos visto hasta aquí, me gustaría destacar algunos factores que me parecen pertinentes a la hora de reflexionar sobre la integración escolar.

### **9.2.2.1. Actitud de la escuela**

En lo que se refiere a la escuela, uno de los aspectos que desempeñan un papel crítico a la hora de favorecer una buena integración al centro escolar es la acogida ofrecida por el mismo. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) denominan dicho proceso como *carácter de recepción*.

Un factor importante que configura la experiencia de los niños es lo que nosotros denominamos el “carácter de la recepción”, que no sólo se refiere a las oportunidades a su disposición, sino también y tan importante como ellas, el clima social y cultural general con el que se encuentren. (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:68)

Esta acogida tiene que ver con el tratamiento inicial en cuanto a las informaciones sobre el centro, atención a las necesidades de los alumnos, paciencia con el poco desarrollo lingüístico de los alumnos y familiares, trato de los profesores y de los compañeros en los primeros días que son los días más críticos, etc. Merece la pena destacar que la gran mayoría de los padres y alumnos participantes en el estudio han estado muy satisfechos con la actitud de la escuela.

“Aqui o relacionamento com a escola é muito bom, o que precisa eles avisam... neste ponto de escola é tudo bom, é difícil achar um ponto de reclamação....a não ser que o aluno seja problemático...” (Madre de Mariana)

“...eu te digo assim certo que a adaptação foi boa na escola, com certeza! Dentro do processo ajudou muito, muito, muito mesmo, para eles também assimilarem toda esta mudança, este deixar para atrás, amigos, primos, avós, tios, entendeu? E de certa maneira eles encararem o projeto que a princípio era de nós dois, mas eles sabem que também faziam parte do projeto.” (Padres de Marta y Marcos)

“Eu adorei porque eles te tratam bem, te explicam as coisas 500 vezes até que você não entenda eles não param de te explicar. Por mais que seja pesado, assim, eles te explicam... Não os importa nada (explicar). Você é uma a mais. E falam catalán, todo mundo fala catalán e se você não entende, traduz, mas fala nos dois idiomas para vc pegar as coisas bem como tem que ser.” (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona.)

Durante el tiempo que estuve asistiendo a los centros para solicitar permiso para hacer el trabajo de campo, a través de los testimonios de los alumnos, he podido percibir claramente que el tratamiento que los centros me dispensaban como investigadora, muchas veces era el mismo tipo de tratamiento que ofrecían también a los alumnos. Es decir, ha coincidido en la mayoría de las veces que el buen trato de la escuela, como ofrecerme una sala para realizar las entrevistas, o la falta de atención, como dejarme esperando dos horas para ser atendida, reflejaba el tipo de atención que la escuela también proporcionaba a los alumnos y a su familia.

Cuando de entrada hay un buen entendimiento entre la escuela y la familia, resulta más fácil poder superar las dificultades que puedan surgir más adelante. Mientras que si de entrada no hay buena “comunicación”, en el sentido de comprensión, entre las dos partes, si los padres, con todos los problemas sociales que ya traen encima, no se sienten bien recibidos por la escuela, es posible que todo esto se vea reflejado en los alumnos y alumnas en algún momento. Es decir, la actitud favorable de la escuela puede ser una gran facilitadora de la integración.

#### **9.2.2.2. Actitud del profesorado**

En cuanto al papel del profesorado, la influencia que puede llegar a tener en las experiencias de los alumnos tanto en nivel positivo, como a nivel negativo, es algo que parece no se tiene mucho en cuenta. Como señala un docente de manera muy pesimista, como él mismo se define, los profesores acreditan haber perdido la influencia o autoridad sobre los alumnos.

“Nosotros como profesores tenemos una influencia, bajo mi punto de vista un poco pesimista, una influencia... mínima, pequeña. Tendría que ser un peso mayor, pero no es el caso, nosotros hace años teníamos un “poder” grande, pero poco a poco nosotros hemos perdido la autoridad, si es que podemos hablar de autoridad, hemos perdido la autoridad. No solamente desde el punto de vista de la sociedad, pero también de las familias y también por los chavales. Si un chaval ve que la sociedad no nos respeta, los padres no nos respetan, en algún caso, el chaval también no nos respeta.”  
(Tutor de Andre)

Sin embargo, lo que los chicos y chicas necesitan es el referente de una influencia positiva y una autoridad, sin autoritarismo, en clase, donde puedan apoyarse para

desarrollar sus aptitudes personales. He percibido que lo que falta a muchos profesores, es sensibilidad a las necesidades del nuevo perfil de alumnos, respeto a su entorno cultural, motivación tanto personal, como docente, como capacidad de motivar a los alumnos, y disciplina para hacerse responsable de la clase donde ellos son la primera referencia de aprendizaje. Dentro de la muestra, en cierta medida, los profesores entrevistados parecían comprometidos tanto con la enseñanza, como con sus alumnos. Pero de un modo general, creo que pocos son los profesores que tienen una actitud, por ejemplo, como la actitud de la tutora de Marcos, que al mismo tiempo de conocer las dificultades de alumno, lo incentiva a seguir adelante, y a través de estos estímulos, puede ver resultados positivos.

“[...] no viene mucho a la mesa como diciendo cosas, él está allá feliz con sus amigos y no requiere mucho de mi atención, lo que sí he notado que necesita, bueno, como la mayoría me imagino como todos los alumnos, un refuerzo positivo, es decir un apoyo positivo de decirle “oye vas bien, vas mejorando”, aunque la nota no sea espectacular, decirle “estás mejorando, venga a ver si consigues un notable o si consigues un bien”. Esto le crece y le ayuda a seguir, porque si que es despistado, es despistado, o sea, yo sé que en casa le tienen que recordar que tiene que hacer los deberes, los hacen todos hechos es responsable, pero siempre debe haber el padre, la madre detrás para que se lo recuerde.” (Tutora de Marcos)

Cuando el trato del profesorado es coherente y está relacionado no solamente a una actitud pedagógica, sino que también está relacionado con las diversas maneras que se puede llevar a cabo la relación con los alumnos, los resultados tanto pueden ser vistos en la satisfacción profesional, como en los propios alumnos.

“[...] yo como concibo de alguna manera pues de operar a nivel de dificultades pues, o sea, potenciando un poco lo que te decía antes la interacción humana pues yo los aprecio mucho e intento tener con ellos una relación muy próxima, ser duro y a la vez intentar con ellos pues tener una relación muy próxima. Bueno, yo pienso que ellos me aprecian mucho a mí y yo los aprecio mucho a ellos, tenemos que partir que la base es esa, a ver, no tienes que tener ninguna reserva contra nadie de ningún tipo a nivel personal, yo creo que si consigues una relación la verdad que te gratifica es una de las partes positivas de la profesión.” (Tutor Caroline)

“Muito boa, ele faz tudo para te ajudar, ele é muito bom, às vezes ele faz umas brincadeiras assim, e eu fico brava com ele, ou ele fica bravo comigo, mas ele é muito legal, ele trata a gente como família, ele faz isso com todos,

mas outros professores não, tem outros professores que são racistas.”  
(Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona.)

“Por eso te digo, hay niveles diferentes en los niños inmigrantes y en los niños de aquí. Yo lo que intento hacer en las primeras clases es primeramente ver como esta el patio y adaptarme yo en ellos, a ver, no siempre, o sea, intento encontrar un punto mediano. No me gusta, y tampoco soy partidario de aquellos profesores que llegan y ellos tienen un esquema mental muy rígido, ¿vale? Y la materia la dan igual si tienen un grupo más o menos normal, o si tienen un grupo como al mío, los míos son bastante bajos de conocimiento, ¿eh? ¡OH! dicen que no entienden nada, y hay profesores que pasan, y lo que intento siempre es intentar ver como está la clase y adaptarme a la clase, o sea, intento que los alumnos aprendan lo máximo posible y si es para hacer así, hago así, y si no, hago lo otro. Ya te digo es mi método de trabajo, a veces no funciona porque los niños, por ejemplo, son muy malos, a ver, a nivel personal son muy majos, pero a nivel académico son flojísimos, flojísimos. Hay tres o cuatro excepciones, entre ellos Mariana.” (Tutor de Juliana y Mariana)

Sin embargo, no todos los profesores están abiertos o dispuestos a llevar a cabo un proyecto educativo donde la diversidad cultural y la necesidad de una educación intercultural estén presentes, pese a que esta situación ya sea una realidad y un gran reto social hoy día. Estas actitudes no son dichas en palabras, no sería “políticamente correcto”, pero se traduce en miradas y en posturas. Por ejemplo, cuando un profesor me dice que no está interesado en formación para atender mejor a las necesidades de los alumnos extranjeros que están llegando, yo entiendo que él tampoco se importa con lo que está pasando en su clase, y sus esfuerzos pueden ser mínimos para ayudar este tipo de alumnado. Hay profesores que piensan que la formación solamente es para los profesores de la clase de acogida. Por otro lado, hay profesores que asumen una postura jerárquica con la idea de los que están llegando son los que tienen que “espabilarse” para llegar al nivel de los que ya estaban antes. Es decir, parece que no es necesario un buscar una opción intermedia para atender los dos grupos.

Por otro lado, muchos profesores se sienten invadidos, agredidos, desmotivados, sobrecargados de trabajo, no dando cuenta, muchas veces, de la faena docente. Infelizmente, o felizmente, este tipo de anti-conducta no ha salido en la muestra de manera directa sino que a través de posicionamientos, que hablan tanto cuanto las palabras. Según Alegre Canosa:

Per moltes recomanacions que puguin efectuar-se des de la coordinació pedagògica o des de la comissió d'atenció a la diversitat, finalment són els diferents professors els qui decideixen adaptar o no els continguts didàctics, elaborar o no materials específics, fer o no el seguiment del treball individual (dossiers i exercicis autocorrectius) que alguns alumnes realitzen en les seves hores de classe, etc. A un altre nivell, depèn també d'ells l'assoliment d'un bon clima de relacions interpersonals en el dia a dia de les aules. (Alegre Canosa, 2005:58)

Por esta afirmación podemos verificar que, en gran manera, la actitud del profesorado está relacionada a la posibilidad de integración tanto del alumnado en general, como del alumnado extranjero. No solamente en lo que se refiere a la parte más didáctica sino que también en lo que se refiere a las relaciones. Por ejemplo, un alumno tratará al otro compañero, según vea como su profesor lo trata. Si los alumnos de una manera en general, observan que el profesor tiene algún tipo de "rechazo" hacia un determinado alumno o grupo de alumnos, actuarán de la misma forma, incluso de manera inconsciente.

Considerando los factores expuestos anteriormente, creo que la actitud del profesorado es fundamental a la hora de consolidar el proceso de integración del alumnado en el centro escolar. Siguan incluso relata en su investigación que tanto el éxito escolar como el fracaso de su muestra, estaban relacionados a la experiencia de los alumnos con los profesores (Siguan, 2003:190). De esta manera, ojala hubiera una conscientización docente en este aspecto y los profesores se sintiesen más parte de este nuevo proyecto educativo. Tal como afirma Freire, por un lado, *no habría educación si el hombre fuera un ser acabado*, mientras que por el otro, afirma también que *quien no es capaz de amar a los seres inacabados no puede educar* (Freire, 2003:27-29).

### **9.2.2.3. Actitud familiar**

La decisión de cambiar de país es una decisión muy seria porque implica muchos factores. No obstante, muchos padres han dejado claro, de alguna manera, que para ellos lo más importante en esta decisión era poder ofrecer una vida mejor a sus hijos. Sin embargo, a lo largo de la investigación, he podido constatar que para algunos padres



sólo el hecho de haber venido a un país con posibilidades parecía ser suficiente para que sus hijos pudiesen tener esta “vida mejor”. Pero no es así, este es solamente el primer paso. Al llegar a la ciudad de destino, y durante todo el proceso de estada, los chicos y chicas necesitan ciertas actitudes de sus padres y madres, para que realmente puedan tener una verdadera oportunidad de lograr la soñada “vida mejor”. Y esta oportunidad solamente puede llegar a través de la educación efectiva.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la familia en la integración de sus hijos, sobre todo de la madre quien suele tener la mayor responsabilidad? ¿Cuáles son las actitudes de los padres y madres ante la nueva educación? ¿Cómo sus experiencias anteriores colaboran en este proceso?

Durante el trabajo de campo ha estado claro que las madres están mucho más implicadas en la educación de sus hijos que no los padres. Esta poca “implicación paterna” se debe a los patrones culturales vigentes donde las madres terminan por ocuparse más de la educación de sus hijos, aunque, en muchos casos, también trabajen fuera del hogar. No obstante, también he entrevistado a padres que juntamente con sus mujeres estaban muy interesados en el desarrollo de sus hijos. De las dificultades que presentan los padres a la hora de poder ayudar a sus hijos en la vida académica podemos destacar el poco desarrollo lingüístico, la falta de tiempo que les deja el trabajo, el poco conocimiento de los contenidos escolares, el grado de escolarización y las condiciones financieras. Muchos padres se ven limitados por estos factores a la hora de ayudar a sus hijos.

En este sentido, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco señalan que:

Los diversos orígenes socioeconómicos y educativos de las familias inmigrantes afectarán las oportunidades y experiencias de los niños de distintas maneras. Los padres con más recursos pueden establecer en barrios más ricos e integrados que, por regla general, cuentan con mejores escuelas para sus hijos. A la inversa, las familias con medios más limitados tenderán a instalarse en barriadas más pobres, en las que probablemente encontrarán escuelas inferiores. Además, los padres muy educados, también están mejor preparados para orientar a sus hijos respecto a cómo estudiar, estructurar un ejercicio escrito y a acceder a la información necesaria para los trabajos escolares; también pueden proporcionar recursos como libros de consulta,

un ordenador e, incluso, profesores particulares. (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:217)

He podido verificar en la muestra que en cierta medida es verdad que los alumnos hijos de padres y madres con más estudios, incluso, los hijos de las familias que han venido a Barcelona becados para realizar estudios de doctorado, llevan más ventajas, en todo lo que han afirmando Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003), sobre los alumnos que los padres han venido con la intención de buscarse una vida mejor a través del trabajo. He podido constatar esta ventaja aparente de hijos de doctorandos, tanto por los hábitos académicos de los alumnos, como por el entorno familiar, por el acceso a más materiales de consulta, por el tipo de seguimiento familiar, además de los comentarios de los tutores.

“[...] a ver, pero ella también se ha integrado muy bien porque su madre tiene una actitud muy positiva, intenta facilitar mucho, es diferente, por ejemplo, claro, Fabio ya hace 3 años que está aquí, los padres de Fabio es como un alumno más, no? la madre viene saber como está él pero ya viene menos, ya se sentirá más seguro, supongo...” (Tutora de Gisele)

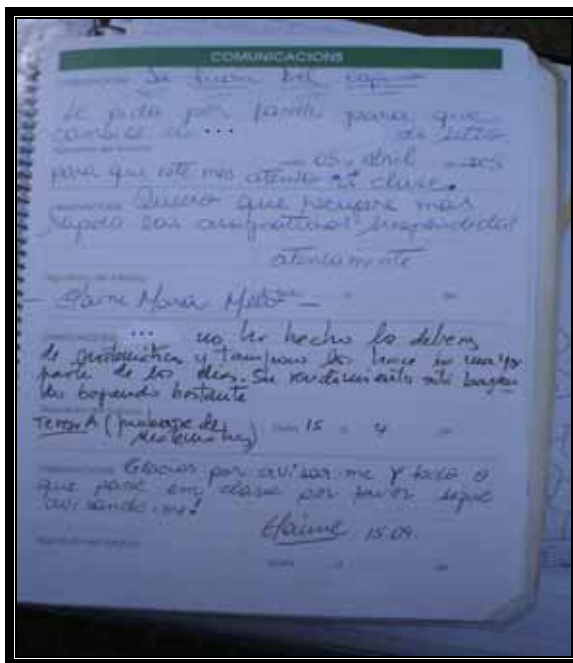
“Es una familia muy colaboradora y muy abiertos, muy simpáticos y muy comunicativos conmigo. En este caso por el tema de Marcos, pues, muy comunicativos con la tutora, muy abiertos y muy aliados conmigo, muy coordinados, ¿no? para ayudar, si alguien imponen un castigo, yo estoy de acuerdo, si ellos dicen algo yo estoy de acuerdo eso es genial, eso es perfecto, que se halla una coordinación entre familia y tutoría, para que la cosas funciones y que esta clarísimo, que en el caso de que no las haya, hay problemas con los chavales, o sea está comprobado.” (Tutora de Marcos)

Por otro lado, el hecho de que algunas familias no tuviesen un grado “socio-económico-académico” tan desarrollado, por decir de una manera, no ha impedido de que algunos alumnos también estuviesen bien asistido, dentro de lo que cabe, y que sus padres, en este caso madre, incluso hiciese parte de la AMPA por su destacada colaboración en la vida escolar de sus hijos.

“Sí, boníssima. Molt bona. Molt bona. Amb la mare, la comunicació sempre l’hem tingut amb la mare. Amb el pare no he parlat mai, però bueno. Sé que, parlant amb la mare, doncs li ha comentat el pare a veure que tal i molt bé, en general, molt bé. I molt agraïts, vull dir que això s’agraeix, és important”. (Tutor de Luciano)

Las madres de una manera general, han presentado una actitud muy abierta y participativa a la hora de ayudar a sus hijos en el proceso de integración. Como he comentado en otro apartado, algunas madres incluso con el poco recurso que tenían, se han predispuesto a pagar clases particulares para sus hijos, o apuntarles en centros cívicos para que pudiesen ser asistido no solamente de manera académica sino que también de manera lúdica.

Algunas madres también han buscado otras maneras de hacer el seguimiento de los hijos y mantener una comunicación fluida con la escuela, como en el caso de la madre de Leonardo, que intenta a través de notas en la agenda escolar acompañar el desarrollo de su hijo<sup>73</sup>. La madre comenta que a la vez que ella intenta estar siempre en contacto con los profesores para saber el rendimiento de sus hijos, en casa también coloca los chicos para estudiar.



*Nota escolar*

Por el ejemplo, en la nota podemos ver que, en un primer momento la madre de Leonardo pide a la profesora que cambie a su hijo de sitio en el aula para que el esté más atento en clase y en un segundo momento la madre agradece a la profesora por avisar que su hijo no estaba haciendo los deberes. A la vez que la madre agradece el comentario, también pide que la profesora la mantenga siempre informada sobre los

<sup>73</sup> El nombre original del alumno ha sido sustituido por puntos suspensivos para su privacidad.

acontecimientos referentes a su hijo. Este tipo de relación es importante tanto para los padres, que serán conscientes de lo que realmente ocurre con sus hijos en clase, como para los profesores que sabrán que hay alguien por detrás de los alumnos y pueden contar con ellos.

En el informe sobre el entorno familiar de menores extranjeros escolarizados en Madrid, los investigadores afirman que:

Como es de esperar, la ayuda efectiva de los padres en la realización de las tareas escolares asignadas a sus hijos depende en primer lugar de la necesidad y en segundo de la posibilidad efectiva de hacerlo, esto es, del nivel formativo de los propios padres y de su manejo de la lengua castellana. (Aparicio y Muñoz, 2003:35)

De todos modos, se esté o no en situación de proporcionar apoyo efectivo a los hijos en la realización de sus deberes escolares, lo cierto es que el papel de los progenitores en este aspecto puede también desarrollarse mediante un seguimiento de sus actividades: control de la efectiva realización de los deberes, limitación de las horas de ocio, incentivo a través de la promesa de regalos en el caso de rendimiento satisfactorio. (Aparicio y Muñoz, 2003:37)

Teniendo en cuenta la afirmación anterior, podemos ver que la actitud de los padres en la educación de sus hijos es muy importante independientemente de su trasfondo socio-económico-académico. La actitud de la familia delante de la educación de los alumnos, tanto puede ser efectiva en cuanto a las actividades académicas, como en lo que dice respeto al soporte emocional. Merece la pena destacar que también es muy importante que la familia pueda ofrecer a sus hijos e hijas un ambiente cultural estructurado donde ellos puedan apoyarse a la vez que sean incentivados a participar también del entorno cultural local.

#### **9.2.2.4. Motivación**

A través de las experiencias de los *brasileirinhos* he constatado que la motivación puede ser considerada una de las principales actitudes a la hora de favorecer cualquier aspecto relacionado a la integración socioeducativa del alumnado. Es más, Walqui (2000)

afirma que sin motivación no hay éxito en el aprendizaje, sobre todo si no hay motivación interna (Walqui, 2000:41) A partir de ahí, no sabía muy bien donde ubicarla, si en la actitud de los profesores, de la familia o de los propios alumnos. Pienso que tanto el saber motivar como el dejarse motivar tiene que ver con los tres grupos, por eso he decidido poner la motivación como una actitud a parte.

Morales Orozco afirma que:

La motivación es un aspecto ineludible en educación, ya que el aprendizaje sin la misma es difícil y, en la mayoría de los casos, no perdurable por un largo periodo de tiempo. Un aprendizaje sin estímulo suele degenerar en el aburrimiento y éste, con frecuencia, se suele encontrar asentado en el contexto escolar debido a motivos varios y favorecido por la rutina cotidiana. (Morales Orozco, 2006:32)

Teniendo en cuenta la relación motivación-aprendizaje, pasé a creer que la motivación está más ligada a la actitud docente que no a los otros grupos. Para Morales (1998), la *motivación es interna, y florece, crece, cuando los alumnos ven satisfechas sus necesidades psicológicas* (Morales, 1998:39). Es decir, mientras no haya una actitud positiva por parte del profesorado, un estímulo, un deseo sincero en motivarles y atender sus necesidades, independientemente de las circunstancias que les voltean, el grado de aprendizaje seguirá en el mismo nivel que vemos hoy día. Los alumnos no deberían estar en clase solamente por la necesidad de aprobar una asignatura o un curso, es necesario motivarles más allá de esta idea.

Basada en la muestra y en una investigación sobre vinculación y desvinculación académica en institutos en los suburbios de los Estados Unidos (Engaging schools, 2004:38-39), he observado que los alumnos se muestran más motivados cuando:

- *Hay un interés personal por aprender*
- *Disfrutan de la clase*
- *Reconocen la importancia del aprendizaje*
- *Se sienten en condiciones de igualdad a los compañeros*
- *Son capaces de aplicar los conocimientos enseñados*

Por otro lado, Morales (1998:37) rescata algunas *conductas motivadoras* de las cuales los profesores pueden hacer uso a la hora de motivar sus alumnos como:

- *Dar orientación*
- *Mostrar entusiasmo*
- *Proponer alternativas para que los alumnos escojan*
- *Alabanza sincera*
- *Refuerzo del éxito*
- *Estimular la curiosidad*
- *Estimular el interés*
- *Centrar la atención*
- *Mostrar relevancia de lo que se estudia*
- *Crear un clima de confianza y satisfacción*

Si nos fijamos en los dos listados, es fácil constatar que el primero es consecuencia del segundo. He observado que cuando las clases son dinámicas, cuando hay una buena relación con el profesor, cuando hay un retorno de las actividades realizadas, cuando de verdad hay incentivo, sí que los alumnos suelen responder a este incentivo. Lo que le cuesta a los alumnos, me imagino que también le costará al profesorado, es tener a alguien delante que no despierte ningún tipo de reacción, que no interactúe, alguien que no le provoque una actitud positiva delante de la vida académica.

Por otro lado, un tutor entrevistado, uno de los tutores más admirados por sus alumnos por su trabajo, llamó la atención para que si un alumno no quiere aprender no hay maneras de hacerlo aprender. Es decir, si no hay voluntad, no hay aprendizaje.

“Si un niño quiere aprender, yo a la hora del patio estoy aquí, fuera del horario, si quieren aprender yo hago lo que sea, ahora, tu puedes hacer cursos, puedes ser el mejor profesor del mundo, si el niño no quiere aprender, él no quiere aprender, los va a tener delante de ti como objetos. Lo único que podemos pedir es que por lo menos se porten bien. Mi método es, si los niños quieren aprender, tienes que dedicarles un tanto de tiempo y adaptarte a sus necesidades, para explicarles”. (Tutor Juliana y Mariana)

Por eso creo que una actitud motivadora, tanto por parte del profesorado, como por parte de la familia, puede cambiar este estado de “voluntad” de los alumnos. Claro, pero

esto es un trabajo que se hace en equipo. Solamente un profesor, como el Dani, no hará que los 300 alumnos de su centro cambien. La motivación hay que ser una propuesta de la escuela y los propios docentes deben estar motivados a llevar dicha propuesta a cabo.

Morales Orozco destaca que la postura del enseñante cuenta mucho cuando están delante del alumnado:

Cuando el profesor o profesora se encuentra delante de su alumnado, una de las condiciones básicas para motivarlo es que transmita que se encuentra contento de estar en el aula haciendo lo que está haciendo, independientemente de que las condiciones de enseñanza sean positivas o negativas en este momento. (Morales Orozco, 2006:32-33).

Ahora bien, si los propios profesores no están motivados, sea por sueldo, por la jornada laboral, por el exceso de trabajo, por los cambios socioculturales, por la falta de recursos, por los alumnos que no se portan bien o no están interesados, o por lo que sea, no pueden esperar que sus alumnos estén motivados. Un ejemplo claro en la muestra es el de Andre. El chico ha bajado considerablemente su rendimiento desde que ha llegado, entre otras cosas, por el poco entusiasmo que ve en sus profesores. Andre contaba que tenía solamente un profesor que venía para la escuela animado, su preferido, los otros se les veía la cara de “obligación”. Andre llega incluso a decir que su profesor preferido parecía ser más feliz que los otros.

“Lá no Brasil eu me esforçava mais, ficava de recuperação em uma (asignatura), no máximo. Aquí no segundo trimestre eu fiquei em recuperação em sete”. (Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona.)

“En el caso de Andre se le ha afectado bastante, de tal manera que si al principio era más o menos aplicado, que no presentaba ningún tipo de problema académico, ni de conducta, pues, poco a poco ha ido bajando los rendimientos y ha llegado a los problemas conductuales, o sea, nos hemos vistos obligados a expulsarlo.” (Tutor Andre)

“Tem o de naturais. Não sei, ele é mais engraçado, faz graçinha, os outros são tudo sérios, cara fechada... ele é mais feliz, sei lá! Ele já vem animado para o colégio, os outros vem com aquela cara de “vou ter que encarar aqueles meninos outra vez...”(Andre, 13 años, 9 meses en Bcn.)

Aunque muchos profesores no se den cuenta, suelen ser transparente a los alumnos. Ellos tienen tiempo de sobra para hacer un análisis del profesor mientras este dicta la clase. O sea, los alumnos saben exactamente a quien tienen delante, saben cuales son las reales intenciones de sus profesores, por lo menos buena parte de los alumnos, sí lo saben.

Tras lo expuesto, he podido constatar que de un modo general, parece ser que ni los profesores ni los alumnos se encuentran motivados en lo que dice respecto a la educación. Por otro lado, bajo esta desmotivación puede ser que se esconda un cierto grado de frustración con el sistema escolar, con su dinámica, con sus limitaciones, con posturas que llevan tanto el profesorado como el alumnado a cerrarse cada uno dentro de sus “mundos”, imposibilitando de cierta manera la comunicación. La lectura que hago es como si profesores y alumnos echasen la culpa del poco éxito de la educación uno sobre el otro, a lo mejor incluso de modo inconsciente, sin que nadie del primer paso para un cambio significativo.

Como docente, pienso que los profesores somos los agentes de mudanza. Somos los responsables en “coger el bastón”, de tomar la iniciativa y llevar adelante un proyecto educativo más serio y más personal. La escuela no podría perder tantos alumnos como viene perdiendo a cada día para la sociedad tan inmediatita. La educación y la formación son necesarias, y para esto la motivación es indispensable.

#### **9.2.2.5. Actitud del alumnado**

La adolescencia es un período de la vida donde los chicos y chicas, de cualquiera parte del mundo, se ven afectados por cambios fisiológicos, cognitivos, afectivos y de socialización. Es una fase donde el cuerpo se desarrolla con ritmo desigual, donde son más egoístas, algunas veces más agresivos, son capaces de amar y de odiar con la misma intensidad, necesitan del apoyo y de la aprobación del grupo de iguales, es la etapa de la creación de una identidad personal, en fin, es la fase donde ellos se ven afectados por el desequilibrio y la tensión de sus propios cambios (Hernández y Sancho, 1999: 159-162).



Si a todos estos cambios naturales por los cuales pasan los adolescentes añadimos un factor externo, en este caso el traslado a otro país, entonces percibiremos que las experiencias de estos chicos y chicas en los centros escolares, que a lo mejor en su entorno de origen hubiera sido de manera más normalizada, o no, dentro de un entorno cultural diferente puede generar en ellos distintos tipos de actitud.

Siguan (2003) en su investigación sobre la experiencia de adolescentes marroquíes en Madrid y Barcelona llama la atención para el hecho de que:

“[...] 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. Y a ello se añade que, una vez en lugar del 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. (Siguan, 2003:179)

En lo que dice respecto a los informantes de mi estudio, he podido identificar dos actitudes que han sido claves para justificar y entender el grado de integración que han tenido. Por un lado está un grupo que presentó una actitud más abierta al proceso de cambio, una actitud favorable hasta mismo por las ventajas académicas que algunos ya tenían antes como, facilidad para el aprendizaje, hábitos de estudios, o, en otros casos, en la ausencia de estas ventajas académicas, estaba una determinación personal que ha permitido llevar a cabo la integración, pese a todas las dificultades.

“Eu fico no comedor. Mas é ruim porque são quase dez, doze horas aqui dentro. No Brasil as classes são de 7h ao meio-dia. Aquí as classes são a partir das 8h até 13h30. Depois de 15h30, às 18h, não, às 17h30. Aquí é muito puxado. Te fazem trabalhar muito, agota muito. Tem noite que eu só durmo 4 horas. Só 4 horas porque eu tô terminando algum trabalho de última hora, tô estudando para algum examén” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“Eu tenho uma certa facilidade de aprender com que o professor explica, assim, eu já pego e quando eu chego em casa, eu dou uma lida no livro para entender bem e depois na hora da prova eu nem preciso estudar, porque eu já sei tudo, aí eles me chamam de empollona.” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Bcn.)

En el caso de Ingrid y Mariana, tanto la disciplina como la capacidad intelectual han contribuido a la hora de incorporarse al nuevo sistema educativo, pero por detrás de estas ventajas, estaba también una postura personal en querer participar, formar parte del grupo, aprender, tener buenas notas, etc. En el caso de Caroline, ha sido bastante curioso porque parece ser que el hecho migratorio fue lo que la motivo a tener una mejor disposición para los estudios.

“Na escola eu estou bem... Antes no Brasil a professora falava entrava por uma orelha e saia pela outra... não, não entrava dentro da cabeça. Agora aqui não. Agora eu estou mais inteligente... Estou... é mais alta a educação deles, eu acho... Mas assim, eles explicam melhor. Eles (professores) não faltam tanto como no Brasil. Lá todo dia a gente tinha uma aula vaga”. (Caroline, 14 años, 1 año y 2 meses en Barcelona)

“Não, veio todo mundo junto. E... aí no começo eu não queria por causa dos meus amigos, por causa da língua também... aí eu falei melhor : “eu vim aqui por causa dos meus estudos”. Minha mae falou “ eu vim aqui por causa de você e do seu irmão, para vocês terem um estudo melhor...” E... eu acho que vai dar certo”. (Caroline, 14 años, 1 año y 2 meses en Barcelona)

La chica explicaba en la entrevista que antes, en Brasil, los contenidos dictados en clase parece que no le entraba bien en la cabeza, al contrario que en Barcelona la alumna se siente más “inteligente”. Caroline hablaba con cierta emoción que ella se esforzaba porque había entendido que sus padres habían cambiado de país para darles una mejor oportunidad de estudios, es decir, la chica parecía haber asumido como suyo el proyecto migratorio de sus padres. La perspectiva de la chica delante de la situación que se le presenta, delante de la nueva realidad estudiantil, favorece su actitud a la hora de afrontar los cambios y los conflictos, Caroline ha comprendido que ella será la mayor beneficiada en esta historia, como ella afirmó: “*parece que todo saldrá bien*”.

En relación con las actitudes de los alumnos, una tutora explicó que el trabajo con el alumnado extranjero es todo un reto. Los alumnos presentan por un lado una buena actitud para trabajar, inclusive mejor que a de los alumnos autóctonos, según ella, pero luego está el nivel académico con que llegan que suele ser más bajo que de los demás alumnos. Sin embargo, con el pasar del tiempo, con la adaptación e integración en la escuela, los alumnos extranjeros terminan por coger la dinámica escolar y adoptan las

mismas actitudes del alumnado local. Un tutor incluso afirmó que cuando esto ocurre es porque los alumnos ya están “demasiado integrados”. No obstante, la tutora resalta que los alumnos de fuera suelen tener una mejor actitud.

“Bueno, es un poco reto, sí, sí, porque yo describiría dos cosas: una es la actitud del alumno y la otra el nivel que tienen (o que han de tener), no? En términos generales vemos que los alumnos que vienen de fuera tienen una mejor actitud, pero después cambian, eh? En cambio el nivel puede ser más bajo con algunas excepciones, eh? Pero en términos muy generales los alumnos que tienen mejor actitudes son los extranjeros y los de aquí tienen una actitud más negativa, en cambio los niveles... [negativo, ¿en qué sentido?] De falta de disciplina, los alumnos de aquí están más consentidos, son muy egoísta, les cuesta mucho estar en un grupo, compartir la clase, no lo sé! La información va del profe a un colectivo no va del profe a él. En cambio los alumnos que vienen de fuera me parece que tienen una actitud más normal en este punto, ¿no?” (Tutora Leandro)

Por otro lado, está un grupo que presentó una actitud más acomodada, una actitud que demostraba un esfuerzo mínimo para llegar donde se les pedía, una actitud incluso que algunas veces se traducía en rechazo. No es decir que estaban cerrados, pero tampoco tan receptivos como el otro grupo. Un ejemplo es el caso de Andre, que comentó haber venido con mucha ilusión, le parecía muy bien la idea de ir a otro país, pero que al depararse con la realidad socioeducativa, cambió de actitud, demostrando una postura de rebote algunas veces.

“Por mim tudo bem, eu tava achando a ideia (de viver fora) ótima, muitos dos meus amigos não acreditarão, eu tava (pensando) que aqui ia ser bom, pena que eu tava errado [...] Nos primeiros meses estava tudo bem, porque não estudava e fazia um mês que estava de férias. Julho, agosto e setembro de férias, mas a vida boa tinha que acabar, e foi quando minha mãe me colocou num colégio. Passei três meses na aula d’acollida, não tinha nota nem examen, pena que três meses depois ia passar para a classe normal e que ia conhecer o cap d’estuds meu professor de matemática, o pior professor da minha vida, por culpa dele ia passar uma semana na minha casa (expulso)”. (Redacción de Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona)<sup>74</sup>

Para Andre la vida estaba yendo bien mientras no había clases, incluso hasta en la clase de acogida no había tantos problemas, porque no había tanta exigencia, pero al pasar a la clase ordinaria, el alumno se depara con una realidad más dura y termina por

---

<sup>74</sup> He introducido algunas palabras entre paréntesis en el texto original para mejor comprensión de lo mismo.

rechazarla a través de malos comportamientos. Lo que me ha afectado ver personalmente como investigadora, es que Andre era un chico muy inteligente y se estaba perdiendo en sus ideas poco claras, en su mundillo que de cierta manera se había desestructurado, y en el entorno que se le exigía una serie de requisitos que en aquel momento él no era capaz de dar.

Me llamó la atención que en el primer grupo hubiera prácticamente solo chicas y que en el segundo grupo estuviesen todos los chicos con excepción de un chico que como Caroline, tiene claro que sus estudios son prioridades en este proyecto de inmigración, es más, la decisión de migrar ha sido suya y vino solo a vivir en la casa de su tía. Quitando también a Marcelo, que formaba parte de este grupo, pero su actitud más extremada le llevó a dejar la escuela, los demás chicos tienen una actitud más relajada y hacen lo justo que les piden, es decir, seguramente sería una actitud que la tendrían también en el país de origen. Y muchos profesores reparan cuando hay una actitud más acomodada de los alumnos, sobre todo cuando estos alumnos tienen condiciones de rendir más.

“Académicamente él podría hacer más, es un poco perezoso, eh? Yo pienso que “repenja” un poquito, “ah, con que no domino mucho la lengua, pues, no pueden demanarme mucho, sabes?”. Pienso que podría hacer mucho más, ¿eh?” (Tutora de Víctor)

El Colectivo IOÉ señala que las alumnas de origen extranjero suelen sobresalir más académicamente que los chicos debido a su comportamiento más disciplinado, responsable, interesado, por ejemplo, pero que este factor no es solamente pertinente a las alumnas extranjeras sino que a las alumnas autóctonas también. El comportamiento de los chicos más acomodado, como he indicado en mi investigación, un comportamiento más descomprometido con los estudios, hace que ellos tengan más dificultades en la vida académica.

Según la investigación sobre la escolarización de hijas de familias inmigrantes, los investigadores del Colectivo IOÉ afirman que:

De cada 10 chicas inmigrantes, 8 llevan bien sus estudios, mientras sólo se encuentran en esa situación 6 chicos. Dicho de otra manera, el éxito escolar de las chicas inmigrantes es casi 20 puntos porcentuales superior al de los hombres.

Este fenómeno, que también se registra en el alumnado autóctono, tiene que ver con unos perfiles diferenciado de comportamiento entre chicos y chicas. Estas serían más disciplinadas y estudiosas, saldrían menos de casa y tendrían menos tendencia que los chicos a dejarse llevar por grupos “problemáticos” (gamberrismo, delincuencia, droga, etc.). (Colectivo IOÉ, 2003:115)

De acuerdo con las experiencias de lo *brasileirinhos* participante de la investigación he verificado que, independientemente de sus actitudes, lo que ellos esperan tener en la escuela, hasta mismo para encontrar una motivación para un cambio de actitud es:

- *Didáctica del profesorado*
- *Disciplina y control de la clase por parte del profesor*
- *Amabilidad y buen trato*
- *Respeto*
- *Dinamismo en clase, actividades lúdicas*
- *Interacción en clase*
- *Exigencia y retorno de las actividades solicitadas*
- *Ambiente de alegría*
- *Buena relación con los compañeros*

Estos factores apuntados por las entrevistas, observaciones y por el comportamiento de los alumnos, pueden demostrar que muchas de las veces sus actitudes también están condicionadas al tipo de respuesta que están teniendo por parte de la escuela. No obstante, no se puede justificarles o excusarles de todo lo que les sucede. Ellos también tienen que hacer su parte. La integración escolar depende tanto de la parte que cabe a la escuela, como de la parte que cabe a la familia y al propio alumnado como mayor beneficiario de los buenos resultados que integración puede traer. Jiménez afirma que:

Los niños no son inocentes angelitos exentos de toda culpa, porque, a pesar de que todo el entorno educativo (padres y educadores, colegio...) haya puesto los medios a su alcance para incentivar, propiciar y motivar al estudiante, siempre tendremos alumnos que, contra todo pronóstico favorable, fracasarán “porque sí”, porque ésa es su voluntad y así lo prefieren sin más. (Jiménez, 1998:59)

La conclusión es bastante sencilla y predecible, es decir, cuando el alumnado tiene una actitud más abierta, más favorable a los cambios, independientemente de la situación

personal en que se encuentren, y la nueva vida más les reta a vencer los obstáculos, que no les tire para tras, o les genere actitud de rechazo o acomodación, entonces es más fácil que puedan llegar a tener una integración escolar más favorable. De lo contrario, cuando no hay un mínimo de predisposición por parte del alumnado, es muy difícil que pueda ocurrir dicha integración, al final y a cabo, *las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen al aprendizaje* (Colectivo Amani, 2004:88).

### **9.2.3. Itinerario institucional**

Merece la pena destacar que cada alumno y alumna ha tenido sus experiencias socioeducativas a partir de sus vivencias personales, pero también a partir de sus itinerarios institucionales recogidos. Según Pérez de Lara:

Podemos analizar el proceso educativo de cualquier persona como un itinerario a través de las instituciones en el cual se producen constantemente momentos críticos en la dialógica exclusión-inclusión (Pérez de Lara, 1998:135).

Es decir, seguramente si un alumno o alumna estuviese matriculado en un colegio diferente a lo suyo, sus experiencias serían distintas. En la investigación ha ocurrido de algunos alumnos haber tenido malas (o buenas) experiencias en un centro y luego al cambiar, pasar por experiencias buenas (o malas) o al revés. Como también ha ocurrido que alumnos dentro del mismo centro han tenido vivencias diferentes, tanto positivas, como negativas. Siguiendo la idea de Pérez de Lara: *Tales itinerarios vienen marcados tanto por la diversidad individual de los procesos personales como por el sistema de organización institucional en que se producen* (Pérez de Lara, 1998:136).

Un caso que me ha llamado la atención es el de Eduardo. Como he dicho anteriormente, Eduardo ha decidido venir a Barcelona justamente para estudiar, y llegando en la sociedad se decepcionó con el sistema escolar porque no le ofrecían todo lo que él esperaba de una “escuela europea”. Pero pienso que más bien el problema está en el centro que el chico acudía, que no en “las escuelas europeas”. El chico esperaba más oportunidades, exigencia en las actividades, discusión en clase, más implicación por parte de los profesores. Para Eduardo los profesores no exigen de los alumnos y no acompañan su proceso de aprendizaje.

“Eu comecei a pegar isso quando eu vim para cá, porque no Brasil, eles exigem um pouquinho assim, sabe? Mas de um lado brincalhão, de um lado sério, um pouco de cada, sabe? Só que aquí nada é sério, e não exigem droga nenhuma e falam assim “ tem que fazer e acabou”, e você estuda em casa, por sua conta, sabe?” (Eduardo, 16 años, 1 año y dos meses en Barcelona.)

Pensé que la queja de Eduardo fuera por el hecho de ser mayor, porque tenía interés en los estudios, pero otro alumno en su centro también tenía otro tipo de queja. Para Andre el problema de su centro era la falta de disciplina, falta de control de los profesores en sus clases. Andre, diferente de Eduardo, es pequeño, no está tan interesado en los estudios y, más bien, suele ser bastante indisciplinado. Aquí podemos percibir claramente que dos alumnos en otro centro, a lo mejor tuviesen sus necesidades cubiertas, y otro tipo de integración a la que están teniendo. Ahora, por otro lado, otros dos alumnos que también hacen parte del mismo centro, están relativamente contentos y tienen muy pocas protestas contra el colegio. Thaís explicaba un poco sobre el interés de su tutor en ayudarla, sobre todo porque había poco tiempo que ella estaba en la escuela.

“Boa, ele me ajuda muito... tem dia que a aula é só de tutoria, então a gente vai para o laboratório de física e química, que o meu professor é professor de física e química, e ele vai chamando um por um e vai perguntando... “Como é que você está? não sei o que...”, toda quinta na última aula da tarde. Ele vai perguntando e aí me ajuda... não, eu vou e falo, “não, eu tô com dificuldade nisso...”, aí ele fala com os professores, para eles me darem mais atenção. É eu sempre peço “é... eu tô com dificuldades nisso...” aí ele fala e o professor vai lá me explicar, e eu entendo melhor.” (Thaís, 13 años, 6 meses en Bcn.)

Estos episodios dejan claro que además de las experiencias personales de cada alumno hay también la percepción e interacción de los alumnos con el colegio. El mismo centro puede ser más funcional para alumnos con un perfil y no para alumnos con otros perfiles. Pero esto no os excluí de hacer bien su papel a la hora de intentar dar a los alumnos el máximo que ellos necesitan

## Segunda parte: “Mundo social”

### 9.3. INTEGRACIÓN SOCIAL

La *integración* en el caso de los alumnos extranjeros suele ser valorada básicamente en función de indicadores tales como el éxito escolar, el dominio de la lengua, pero no con frecuencia sobre las bases más cualitativas, como las relaciones humanas. Sin embargo, para los alumnos, las relaciones entre iguales es un factor decisivo en su proceso de integración socioeducativa. Para estos chicos y chicas es más importante tener un compañero que les entienda, pese a su comunicación deficiente en un primero momento, que dominar bien el idioma. La integración social dentro de este estudio es entendida como el establecimiento de relaciones significativas más allá del colectivo cultural a que uno pertenece y dentro de los diferentes entornos sociales donde uno participa. Este tipo de integración no es sólo una necesidad sino que es un derecho de cada persona: el relacionarse con el otro y con el entorno.

Freire llama la atención al hecho de que la persona es un ser de relaciones, no solamente de contactos (Freire, 2003:31). Podemos interactuar con los demás en la panadería, en el supermercado, en la biblioteca, en el trabajo, en la propia escuela, pero este simple contacto no es garante una creación de vínculo afectivo, de relación significativa. Para Freire las relaciones se diferencian de los contactos la siguiente manera:

#### Las relaciones son:

Reflexivas  
Consecuentes  
Trascendentes  
Temporales

#### Los contactos son:

Reflejos  
Inconsecuentes  
Intrascendentes  
Intemporales

A partir del esquema presentado por Freire (Freire, 2003:32) podemos percibir que al pretender formar parte de la sociedad local, tanto los nuevos alumnos y alumnas, como



también su familia, necesitarían fomentar relaciones sociales que representen más allá de un reflejo rápido entre un “hola y adiós”, por ejemplo. Relaciones trascendentes en que hubiera confianza para compartir aspectos personales. Relaciones en que hubiera continuidad y no fuera simplemente un encontrar por casualidad. Este tipo de relaciones significativas como describe Freire es lo que facilita la estabilidad personal y social, colaborando para una mejor integración. Sin embargo, establecer este nivel de relación no es fácil, lleva su tiempo. Es necesario que haya un interés en común tanto por parte de la sociedad en general, como por parte de las comunidades inmigradas. Por otro lado, la voluntad de los adolescentes y familiares en formar parte de este pequeño todo, bien como las oportunidades sociales que se les presente, también son aspectos muy importantes en este proceso.

### **9.3.1. La importancia de la vida social para los estudiantes**

La escuela como primer local de acercamiento a la sociedad receptora es también el principal lugar donde los alumnos tendrán oportunidades para desarrollar relaciones. La escuela como punto de contacto “obligatorio” entre mayoría y minoría (Carrasco, 2004:24), será el lugar donde los alumnos podrán crear lazos de amistades tanto con compañeros autóctonos como con compañeros de diferentes nacionalidades.

A lo largo de la investigación me fui dando cuenta que existe una vida social escolar, donde los alumnos se relacionan entre ellos en el patio, en actividades lúdicas, en salidas, juegos, etc., luego, a partir de este primer grado de sociabilidad es que los alumnos y alumnas recrean su “vida social” fuera de la escuela. Las observaciones me hicieron verificar que la mayoría de los alumnos tienen su vida social en la escuela, y que la vida social fuera de la escuela está ligada, en gran mayoría, también a los amigos de la escuela. Es decir, parece que los alumnos suelen tener una vida social activa más relacionada a la escuela que no fuera de ella.

La prueba de que es así, es el caso de Leandro. El chico ha contado que después que llegó a Barcelona estuvo cerca de cinco meses sin escolarización por desconocimiento de la familia de cómo funcionaba el sistema escolar. Durante estos cinco meses, Leandro relató que estuvo todo el tiempo en casa sin conocer a nadie. Sus actividades eran jugar ordenador, playstation y dormir, mientras que su hermano pequeño lo que

hacía en este tiempo era jugar con el perro. El chico comentaba con un tono de tristeza que había sido una época bastante dura. El asistir a una escuela es lo que le ha facilitado empezar una nueva vida social.

“Antes era difícil porque eu não conhecia ninguém... e eu ficava lá em casa lá, né? Ficava jogando no computador ou no video game, ou então ficava deitado, *aburrido...*” (Leandro, 15 años, 1 año y medio en Bcn.)

A partir de este ejemplo podemos comprobar como el espacio escuela es importante no sólo en lo que se dice respecto a lo académico, sino que también en lo que se refiere al social. Según una investigación realizada en Madrid sobre Racismo, Adolescencia e Inmigración,

El proceso de entrada en el colegio suele ser uno de los momentos que facilitan la socialización de los chavales. Algunos de ellos, antes de comenzar sus estudios encuentran dificultad para encontrar amigos, aislándose y evitando el contacto con otros chicos y chicas. (FETE-UGT, 2006:29)

A no ser los alumnos que ya llegan en la sociedad de destino con una red migratoria ya establecida, sea por familiares o amigos, todo indica que la vida social de estos alumnos empieza en la escuela. Por otro lado, debemos ser conscientes de que el ir a la escuela es una herramienta para facilitar, potencializar las relaciones. No garantiza en nada de que allí tendrán amistades. En palabras de Gil, *el hecho de que todos los niños vayan a la escuela no significa que se acorten las distancias entre ellos y las estructuras sociales* (Gil, 2005: 59). Sin embargo, la función de la escuela sería justamente poder “acortar” este y otros tipos de distancias socioculturales.

### **9.3.2. Oportunidades y participación**

Teniendo en cuenta que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, ¿además del espacio escolar cuáles son los otros espacios que los chicos y chicas tienen para relacionarse? ¿Qué hacen en su tiempo libre? ¿Cómo participan socialmente? Preguntas como éstas me han llevado a conocer un poco las experiencias sociales de los alumnos tanto dentro como fuera de la escuela.

El barrio suele ser el segundo espacio en que los adolescentes desarrollan sus amistades. Pero como he comentado antes, la dinámica de barrio en Barcelona ciudad suele ser diferente a la dinámica de barrio de muchas ciudades brasileñas donde las personas se relacionan de manera más cercana y menos formal. Igualmente algunos alumnos han podido encontrar “refugio” en sus barrios donde establecen nuevas amistades o, generalmente mantienen la amistad escolar como explican Ingrid y Luciano.

“É viver na Torrassa é muito legal porque tá tudo bem pertinho, né? E você pode ir caminhando sem problema para qualquer lugar... E eu posso ficar com as minhas amigas porque elas também vivem muito pertinho, o colégio também tá pertinho...” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona.)

“Agora tá mais legal... Agora que eu mudei para este bairro aqui (Sant Antoni)... Eu sempre... todo dia saio na rua, pra jogar, andar de bicicleta... às vezes vou ali no trabalho do meu pai conversar com ele...” (Luciano, 12 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

A diferencia de la mayoría de los alumnos que han empezado sus vidas sociales en la escuela, Leonardo comentó en la entrevista que había hecho sus amigos a partir de una pista de baloncesto que había cerca de su casa. Comenta el chico con bastante énfasis que cada día de la semana suele ir a la pista jugar con sus amigos, claro, siempre después de hacer los deberes escolares.

“Segunda<sup>75</sup>, terça o quinta, eu fico em casa, faço dever e estas coisas... Quarta e sexta que eu não tenho aula à tarde, eu vou no locutório para internet. Ou então vou jogar basquete com meus amigos. Todos os dias eu joga basquete com meus amigos, todos os dias, a semana inteira... A maioria dos meus amigo eu fiz ali” (Leonardo, 13 años, 1 año y 7 meses en Barcelona)

En el caso de Leonardo merece la pena destacar que el chico estudia en un barrio y vive en otro barrio. De esta manera tiene más marcada la vida social dentro y fuera de la escuela, ya que no puede conciliar los grupos de amigos por la distancia. El hecho de que asignen escuelas en barrios diferentes a los barrios en que viven los alumnos termina por afectar de alguna manera en su integración social, ya que de cierto modo les impiden profundizar en las relaciones. Pasan la semana con unos amigos y el fin de

---

<sup>75</sup> Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira y sexta-feira, son los días de la semana en portugués de lunes a viernes.

semana con otros. Esta dinámica puede ser interesante por la diversidad de amigos, pero no siempre lo es por la funcionalidad.

Además del barrio, hay alumnos que están inscritos en actividades extraescolares como música, teatro, deporte o inscritos en centros cívicos que ofrecen actividades lúdicas y refuerzo académico después del horario escolar. Estos tipos de actividades también ofrecen una buena oportunidad para que los chicos y chicas puedan relacionarse con otros compañeros independientemente si las actividades son dentro del entorno escolar, como si son fuera. Marcos cuenta que empezó a tener más amigos cuando pasó a formar parte del equipo de baloncesto de su escuela. Antes de eso él chico afirmaba tener mucho menos amigos.

“Foram os meus amigos do basquete que me chamaram, aí eu fui ficando mais próximo deles... Antes do basquete eu ficava esperando, bom, eu ia aprendendo mais do espanhol, mas eu tinha poucos amigos... Eu conheci um do basquete e ele conhecia todo mundo... Todos meus amigos do basquete vieram depois...” (Marcos, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Los centros cívicos que ofrecen actividades extraescolares juegan un importante papel en la integración social de los adolescentes porque, además de servir de “punto de encuentro”, les permite también tener un conocimiento mayor del entorno donde los chicos viven, a parte de potencializar sus habilidades. Según Thaís y Andre, que forman parte de un centro cívico en el Raval, cada jueves ellos salen de excursión para conocer algún lugar de la ciudad. Thaís cuenta que después que ella entró para el centro cívico conoció más amigos, y ya no se sentía tan desanimada como al principio de su llegada.

“Antes era muito chato, eu chorava. Dois dias que eu tava aqui eu já chorava... O Andre dizia “já tá chorando??? Você acabou de chegar...”, mas sei lá, eu desanimava, era uma desanimação para vir para a escola... mas agora eu já acostumei já. Por causa dos amigos, da escola, o centro cívico que é o Casal, e eu levo conhecendo um montão de amigos, aí... um monte de brasileiros também que eu já conheço...” (Thaís 13 años, 6 meses en Barcelona).

“Parque de diversão, os pontos turísticos, porque com o centro cívico toda quinta-feira a gente faz excursão.” (Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona).

“É bom, para mim é bom... a gente joga, tem campeonato, toda terça-feira. Dia de quinta-feira a gente sai para algum lugar... para praia... Quarta-feira

tem treino... Sexta tem Funk, a gente aprende a dançar... E segunda-feira tem é... jogar playstation, é o dia que eu gosto.” (Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona).

Andre es uno de los chicos que presenta fuertes resistencia al hecho de vivir en la nueva ciudad. En la entrevista el chico afirmó que no conocía nada de Barcelona y que le daba igual conocer o no. Creo que el hecho de que él participe en el centro cívico, permite que inconscientemente pueda ir bajando la resistencia tanto a través de las relaciones que puede establecer allí, como también a través de su participación voluntaria en las actividades. Por su comentario anterior, se puede percibir que el chico se encuentra bastante a gusto.

En una investigación realizada en Barcelona sobre la infancia y familia al principio del siglo XXI realizado por el CIIMU, los investigadores en el apartado de infancia e inmigración afirman que buena parte de los niños y niñas de Barcelona dedican su jornada no escolar a la realización de actividades educativas institucionalizadas como práctica deportiva, práctica académica (aprendizaje de idioma, informática, etc.) y prácticas artísticas ( teatro, danza, canto, etc.). Señalan también que el sector de “ocio organizado” está creciendo y que las ofertas suelen variar en función del distrito, siendo el distrito de Ciutat Vella el más rico en asociaciones juveniles. Justamente en el distrito donde estaban ubicado algunos de mis informantes.

Es muy importante que los niños y adolescentes puedan estar siendo asistido en esta época de sus vidas, sobre todo cuando no conocen muy bien como funciona el nuevo entorno donde viven. Por otro lado, he verificado que este tipo de “ocio organizado” es muy poco divulgado. Algunos padres se han mostrado interesado en inscribir sus hijos en actividades de este tipo pero desconocían la información. Sería muy interesante que las propias escuelas funcionasen como punto de apoyo para transmitir este tipo de información, ya que es mucho más fácil que este tipo de información sea concentrado en los centros escolares del barrio que no solamente en el propio centro cívico.

Por otro lado, hay un grupo de adolescentes que, a lo mejor por ser mayores, ya son capaces de administrar sus propias actividades sociales y terminan por participar de otra manera. Gisele contó en la entrevista con mucha ilusión, por ejemplo, que su vida estaba bastante movida en aquellos meses y el teléfono no paraba de tocar. La chica

explicó que había participado juntamente con sus amigos de una manifestación contra la “narcosala” que estaban construyendo en su barrio, y también había participado de una gran movida en la FNAC para conseguir autógrafa de un artista de un programa de radio que ella siempre asitía: “Prohibit als pares”<sup>76</sup>.



“Ai, tantas... Porque por exemplo, desde abril para cá, eu não paro quieta. Todos os fins de semana o telefone toca, vamos para isso, vamos para aquilo.”

“... aí foi outro dia, o prohibit als pares, nos fomos numa manifestação que era disso, né? Aí depois fomos na rádio, 15 horas da tarde até 20 da noite em pé. Aí fomos para rádio reclamar, porque ali era onde eles estavam apresentando o livro. Todo mundo foi para rádio reclamar porque a gente queria o autógrafa e ninguém conseguiu o autógrafa. Tinha gente que tava lá desde às 6h da manhã em pé, ninguém conseguiu autógrafa, “vamos para rádio reclamar”, “eu quero não sei o que, não sei o que, isso é um desrespeito...” (Gisele, 14 años, 1 año y medio en Barcelona)

Gisele es una chica bastante pacífica y explicaba toda la situación con mucha animación por ser su primera participación en movidas tan “importantes”. La chica contaba con detalles que después de haber esperado toda la tarde para conseguir autografiar su libro, después de todo el “follón” que hubo con la policía en la Fnac, ella con su grupo de amigas y algunas madres, terminaran por ir hasta la radio quejarse de falta de atención por parte de los artistas en no comparecer a la presentación del libro y al final han conseguido el esperado autógrafa. En lo que dice respecto a la integración social el hecho de ser “mayor” o “más pequeño” también contribuye bastante para las actividades que uno pueda participar o no.

Ya Marta, contaba en la redacción sobre su vida en Barcelona las diversas actividades que ella había podido realizar tanto con sus amigos como con su familia.

<sup>76</sup> “Prohibit als pares” URL: <http://www.gruporial.com/jovepress/noticiasview.asp?key=898> (Consultado en julio de 2005). La interrupción de las actividades del Fnac ha sido noticiado por Internet y también por algunos periódicos locales.

“En Barcelona lo conozco casi todo. Hemos ido a casi todos los museos, lugares turísticos, etc. Aquí nunca te aburres. En la tele hay muchos canales, luego en la ciudad hay 1000 lugares para ir, centros comerciales, cines, parques, playa, montaña... ¡todo!” (Redacción Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona).

De un modo general parece ser que los alumnos participantes en la investigación suelen tener diferentes opciones y oportunidades para desarrollar una vida social tanto en la escuela, como fuera de ella. No obstante, la escuela no deja de ser el lugar más privilegiado para este tipo de integración sea por su dinámica, sea por el tiempo que los alumnos permanecen allí. En el Informe Delors señalan que *la socialización de cada individuo y el desarrollo personal no deben ser factores antagonistas. Hay pues que tender hacia un sistema que se esfuerce en combinar las dos virtudes de integración y el respecto de los derechos individuales* (Delors, 2002:34). Personalmente, creo que el sistema más indicado para combinar las virtudes de la integración sigue siendo el sistema escolar, mismo con todas sus fallas o con todos sus contratiempos.

### **9.3.3. De las limitaciones**

Aunque en principio haya una buena predisposición tanto de los adolescentes brasileños como de su familia en formaren parte de la sociedad local, por otro lado también hay las limitaciones naturales que vienen en función de la situación de cada familia. Uno de los tutores señaló que la problemática de la integración tiene más que ver con el factor económico que con el factor social en si. En el momento de la entrevista llegué a argumentar con el tutor que a lo mejor no fuera de esta manera, pero con todos los datos recogidos y analizados es bastante perceptible esta idea.

“Status social. Lo que te quiero decir, en general, la problemática de la integración es una problemática económica, básicamente, no es social. También podría decir que los factores que contribuyen con la integración son las actitudes generales, la actitud abierta y tal, tal, pero no va por ahí, yo no lo veo por ahí...” (Tutor de Leonardo)

Parece ser que la integración social suele estar más relacionada a las condiciones sociales del individuo que no exactamente a su origen. Uno de los responsables explicando un poco sobre algunas cuestiones de racismo por la cual pasaba su sobrino algunas veces, intentaba que el chico entendiera lo mismo, que en la sociedad uno no

vale por lo que es o por de donde viene, sino que vale por lo que tiene. Y este tipo de valor puede ser visto en todo y cualquier tipo de sistema social, no es un problema de España o de Brasil. En esta cuestión concreta del racismo, el responsable decía que si Pelé viniera a Barcelona, él sería Pelé, y no un “negro”, o un “brasileño”, esta era la diferencia.

A partir de ahí podemos observar que la primera limitación para la integración social es el factor social representado por el financiero. Según Pajares, *la persona estará integrada cuando haya alcanzado una posición económica y social acorde con sus posibilidades, sin que su distinta procedencia sea ya un condicionante importante* (Pajares, 2005: 99)

El factor financiero puede estar marcado por la situación laboral, por el poder adquisitivo, por el nivel académico de los padres, etc. De esta manera, ¿si no hay posibilidades de llegar a esta “posición” económica y social, sea por falta de regularización de papeles, sea por falta de formación laboral o oportunidad de trabajo digno, no habrá integración? Pues este tipo de incertidumbre se es lo que tanto afecta a la vida de los padres, como cierta manera a la vida de los adolescentes. Esta situación retrata el comentario de otro tutor que decía que “la sociedad está dividida y que con la inmigración vuelve a subdividirse”.

La cuestión financiera es en parte una limitación social porque los padres no tienen recursos suficientes para mantener las actividades de ocio de los hijos. Lo digo en parte porque también hay muchas opciones de ocio gratuito en Barcelona, pero igualmente no es lo mismo que los chicos y chicas puedan participar juntamente con sus amigos en una actividad de pandilla, que tener que buscar un programa “free”. Una madre comentaba que una vez por mes es cuando puede dar dinero a sus hijos para una actividad extra como cinema, por ejemplo. Al contrario, cuando pueden van a la playa y hacen un programa más económico. La ventaja de Andre es asistir a un centro cívico donde cobre parte de sus necesidades sociales. Pero si el chico está en el centro también es porque sus padres abonan una tasa cada mes.

“A gente sai com eles uma vez por mês, ou uma vez por mês damos dinheiro par eles irem ao cinema, ou uma vez por mês, eles podem escolher



o que querem fazer. Vamos na praia sempre e nao gastamos nada. Bolsinha, as coisas dentro, todo mundo faz isso...” (Madre Andre)

En el capítulo 5 cuando explico el proceso de inmigración de las familias, digo que cada familia tiene prioridades diferentes al migrar. La mayoría viene en busca de un futuro mejor y para eso sus planes es trabajar y ahorrar. Por eso muchos padres tampoco se dan el lujo de gastar sus ahorros en programas sociales. Diferente de los padres que han venido becados a estudiar que tienen mucho más condiciones que sus hijos tengan una vida social más relajada. O de los padres que ya llevan más tiempo en la sociedad de destino y están más estructurados. El padre de Juliana explica muy bien que la cuestión no es no querer participar, sino que la participación social también implica una participación financiera, de este modo ellos optan por no participar con tanta frecuencia, ya que ellos no tienen el mismo nivel de vida de una familia española.

“Não, daqui não, para nada, porque nós não somos daqui, trabalhamos aqui, só que o nosso grupo de relação é outro... são outras pessoas, são brasileiros, são de uma entidade religiosa, então a gente não tem uma integração com a sociedade espanhola aqui... digamos que você participa de uma festa de bairro, destas festas da cidade que cada bairro tem uma, cada distrito... não é que você não queira participar, se você vai a uma festa, você tem que assumir participar como as pessoas que estão aqui... e aqui as coisas são muito caras... Porque pra participar aqui da festas, das festividades, pra ter o mesmo nível de uma família de espanhol, você é claro teria que desembolsar dinheiro...” (Padres Juliana)

Por otro lado, el hecho de que muchos padres y madres trabajen en exceso para conseguir más rápido sus objetivos les quita bastante parte del tiempo, otro factor que limita la integración social. En este caso, cuando los padres no disponen de tiempo para acompañar a los hijos, dependiendo de la programación, acaba que muchos se quedan en casa, salvo los mayores que ya pueden ir solos. La madre de Caroline y Luciano estuvo explicando que a pesar de ya estar a un año y dos meses en la ciudad, conoce muy poco porque tanto ella como su marido trabajan mucho y no tienen casi tiempo para salir. Contaba también la madre que el reto de la familia para el próximo año era poder comprar un piso, es decir, más horas de trabajo.

“[...] então vamos à praia, ou vamos conhecer Barcelona que a gente quase não conhece, porque eu trabalho, trabalho, trabalho e quase não conheço nada, né? Então saio para conhecer os lugares, tem tanto lugar bonito para

conhecer, não sei, comer uma pizza ou tomar alguma coisa à noite. A gente sai também os quatro, né? Às vezes vamos com meu irmão, minha cunhada, chamamos um amigo que a gente tem aqui que é do Ecuador, ou procuramos um bar brasileiro que tem por aqui também.” (Madre Caroline y Luciano)

Es curioso constatar que esta limitación temporal está muy presente en la dinámica de algunas familias. La madre de Andre llegó a decir que en algunos de sus días de fiesta ella no manda sus hijos para la escuela para poder estar más tiempo con ellos, ya que ella solamente tiene un día de fiesta a la semana. Si la familia no tiene tiempo para estar junta, mucho menos tendrá tiempo para estar realizando grandes actividades sociales.

Hay dos casos en concreto en la muestra que también si ven afectados por la poca integración social, pero de esta vez no tiene que ver ni con el lado financiero, ni con el tiempo, sino que tiene que ver con el entorno. Eduardo es un adolescente de 16 años que vive con sus tíos y una prima que son brasileños, va a un instituto donde hay más tres alumnos brasileños, participa algunas veces de un grupo de música brasileña y, trabaja algunas tardes y en los fines de semana en el bar brasileño de su tía. Es decir, Eduardo esta rodeado de “Brasil” por todos los lados. En la entrevista el chico se mostró muy consciente de esta situación diciendo incluso que estaba dentro de un país, pero que no vivía dentro de la *cultura* de este país.

“Depende, porque, às vezes você tá dentro de um país, mas não tá dentro da cultura desse país, é o que acontece um pouco comigo. Não muito, mas acontece comigo, porque eu estu no país, mas eu convivo com a cultura brasileira, por causa do bar, por causa da minha tia, por causa da minha casa, entendeu? Eu convivo com brasileiros. Até agora, eu tô falando em português com você... com uma brasileira, com uma carioca”.

“Eu tô dentro de um país mas eu vivo outra cultura, às vezes que eu vivo a cultura daqui, né? Vou, saio com os espanhol e tudo, mas o meu contacto com espanhol é mais na escola. Eu estou adaptado ao que eu estou vivendo, ao meu mundo, não inteiramente a cultura espanhola. Porque eu não estou tão dentro da cultura espanhola como eu deveria estar, eu gostaria de estar, eu gostaria de não ter mais contato com brasileiro.” (Eduardo, 16 años, 1 año y dos meses en Barcelona).

En el caso de Eduardo es muy visible como su entorno social personal limita su participación en el entorno social local. El chico incluso comenta que tanto “debería”

como le gustaría vivir la *cultura* española más de cerca. Es decir, hay un interés y una voluntad en participar más directamente en la sociedad, pero falta la posibilidad. El momento de contacto de Eduardo con la sociedad local como él mismo afirmó, es más dentro de la escuela.

En el otro lado de la ciudad, Marcelo, un adolescente de 15 años que vive con sus padres y con sus dos hermanos mayores brasileños, padece de una limitación parecida a la de Eduardo, pero en otro nivel. Marcelo no trabaja ni tiene tanto contacto con una comunidad brasileña, pero su madre no le deja salir de casa. Tanto el chico, en forma de queja, como su madre, en forma de protección, han comentado sobre la poca libertad que Marcelo tiene para desarrollar una vida social como los chicos de su edad.

La señora Batista alega que se preocupa mucho con sus hijos por eso a los mayores, 21 y 24 años, siempre les controla por teléfono desde la hora que salen hasta la hora que llegan a casa y al pequeño sencillamente no le deja salir si no es con sus hermanos o con ellos, los padres.

“Ele quase não sai de casa, quando sai é com a gente. Hoje mesmo, ficou ali na porta conversando, porque eu não deixo ele bajar... “ah mãe eu vou ali”, eu digo não, não, ele não baja, porque sei lá!!!” (Madre de Marcelo)

“Ele falou: “é, a mãe não deixa eu sair nem cinco minutos com meus amigos”, eu falei: ham-ham (não) seus amigos são sua família, seus irmãos, esses que são seus amigos. Você não tem amigo aqui meu filho, amigos são seus irmãos, terça-feira seu irmão está em casa você sai o dia todo com ele. Quando o outro sai para discoteca, leva ele. Não leva muito, porque tem problema de entrar na discoteca porque é pequeno”. (Madre de Marcelo)

Cuando Marcelo pide para salir con los pocos amigos que tiene, la madre argumenta que en la sociedad local él no tiene amigos, que solamente sus hermanos son amigos. Marcelo hasta aquel día acataba las órdenes de la madre y no salía. Pero no se puede prever hasta cuando el chico estará bajo las órdenes de su madre. El problema, es que diferente de Eduardo que por lo menos podía mantener algún contacto social en la escuela, Marcelo hacía tres meses que había decidido dejar la escuela para esperar tener edad para trabajar. Mientras eso, el chico se pasaba todo el día dentro de casa ayudando su madre con las faenas domésticas. Por otro lado, en lo que dice respecto a la familia sí que ellos tenían buenos momentos de ocio como describió Marcelo.

“Com meus irmãos sempre assim vamos ao cinema, né? A gente anda muito, a gente foi no PortAventura, na Ilha da Fantasia que é aqui perto... Sempre cada verão a gente vai...” (Marcelo, 15 años, 3 años y medio en Bcn.)

Ahora bien, ¿cómo analizar casos como estos dos? ¿Cómo establecer un parámetro para considerar si hay o no hay integración social? ¿Cómo ayudarlos? En un primer momento está claro que el nivel de integración social es muy bajo, tanto en un caso como en el otro, si seguimos la línea propuesta en este estudio de integración social como establecimiento de relaciones significativas más allá del propio colectivo. Sin embargo, en el caso de Eduardo la situación es menos crítica porque, además de libertad para ir y venir, él también tiene algún tipo de contacto en la escuela, diferente de Marcelo. En el caso de aceptar la integración social como un vínculo con personas en la sociedad local independientemente del grupo de origen, en este caso sí podríamos decir que hay algún tipo de integración en el caso de Eduardo pero igualmente no lo hay en el caso de Marcelo.

En una investigación en España sobre la familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero, los investigadores afirman que el discurso dominante de su muestra coincide en que “el contraste mayor entre la educación familiar de los hijos y la educación ambiental que reciben de la sociedad española tiene que ver con la difícil administración de las relaciones de **autoridad** / **libertad** ante los hijos (Aparicio, 2003:26). Los investigadores señalan aún que:

La socialización de los hijos se percibe bajo una tensión entre: por un lado los valores, costumbres y patrones de conducta familiares son unos y deben configurar la personalidad y el comportamiento de sus hijos, con el objetivo de que lleguen a ser “buenos hijos” y “buenas personas”; por otro lado, la sociedad se percibe que amenaza en parte este proyecto, debilitando o poniendo en cuestión lo que se intenta enseñar en la familia. (Aparicio, 2003:26)

Con relación al estudio citado anteriormente podemos considerar que en el caso de Marcelo, su familia con “miedo” de perder la autoridad sobre el adolescente, ante la supuesta “amenaza” de unas costumbres y valores sociales que ellos no dominan, optan

a quitarle la libertad al hijo, o más bien, limitarla al espacio familiar. Diferentemente del caso de Eduardo que goza de toda su libertad, pero por una situación de la vida, está más propenso a moverse dentro de su propio entorno cultural.

En estas dos situaciones podemos ver que cuando el entorno personal es lo que dificulta la integración social, igualmente puede ser bastante complicado llegar a una solución, sobre todo cuando se trata de adolescentes que deben obediencia a sus responsables. Eduardo tiene mucho más posibilidades de aumentar su nivel social de relaciones, que Marcelo, que tendrá que esperar ser mayor para poder buscar sus propias amistades.

Teniendo en cuenta estos diferentes ejemplos, podemos comprobar que no es tan fácil llegar a integrarse socialmente, aunque haya voluntad en algunos casos, sino que puede haber diferentes factores que más ayudan a la “no integración” que a la integración, como puede ser el factor financiero, tiempo o el propio entorno cultural, seguramente entre otros.

#### **9.3.4. Red de amigos y tipos de relaciones**

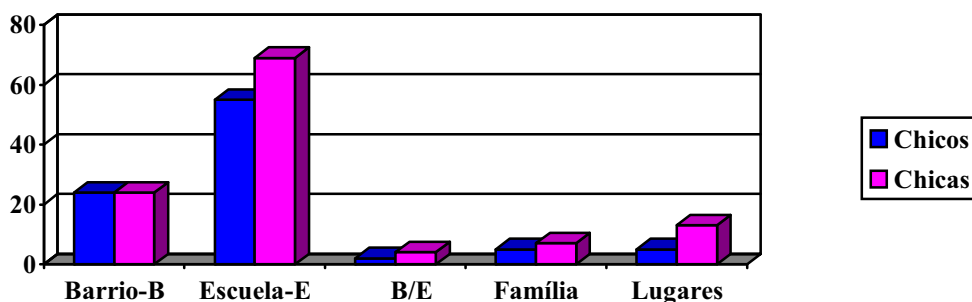
De una manera general, las redes sociales se construyen a partir de las interacciones en espacios sociales compartidos como familia, escuela, vecindario, iglesia, etc. Según Funes y Essomba, *las interrelaciones y prácticas adolescentes se dan en múltiples contextos, entre los cuales la escuela, por ser obligatoria, tiene inicialmente una gran centralidad, pero que se complementa hasta ser substituidas por otros entornos vitales como la calle o los espacios de ocio y diversión* (Funes y Essomba, 2004:36).

En uno de los aspectos trabajados en la investigación, se trataba justamente de intentar conocer las relaciones que los adolescentes brasileños mantenían con la sociedad receptora a partir de la escuela, ¿cómo eran construidas las redes sociales de alumnos brasileños a partir de las experiencias socioeducativas? Con la presencia de diferentes colectivos culturales en Barcelona ¿Qué nacionalidades se podía encontrar en estas redes? Y a través de la relación con los nuevos compañeros ¿De qué manera las nuevas amistades contribuían en el proceso de integración de estos alumnos?

A partir de estos interrogantes y con base en las experiencias de los adolescentes brasileños, los datos muestran que la escuela es el lugar donde ellos se relacionan más en Barcelona o, en su defecto, es el lugar donde empiezan dichas amistades. Creo que uno de los factores para que esto ocurra, es el hecho de que en España la jornada escolar sea integral, diferente de Brasil donde las clases son ofrecidas normalmente o por la mañana o por la tarde. Parece ser que este aspecto comentado anteriormente favorece la creación de vínculos con los compañeros de la escuela ya que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo juntos. En la escuela, el espacio privilegiado para los intercambios, los juegos, las “peleas”, los contactos, los troteos, las charlas, los encuentros y desencuentros, es el patio.

### Relación por lugares y género

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo campo



Tanto los chicos como las chicas tienen en la escuela su primer foco de amistad. El segundo escenario de las relaciones es el barrio, como hemos visto anteriormente. Por otro lado, algunas veces barrio y escuela también comparten los mismos amigos. El entorno sociocultural, los múltiples y diferentes espacios que son ofrecidos por la dinámica local, suelen ser escenarios que dan pie al inicio de nuevas relaciones de amistades, a los aprendizajes prácticos y circunstanciales que van más allá de la clase, o sencillamente ayudan a mantener el vínculo amistoso ya creado anteriormente. Los otros lugares marcados por los adolescentes, además de escuela, barrio familia o lugares de paseo, son por ejemplo centros cívicos donde van a jugar y hacer actividades extraescolares, equipos de fútbol o baloncesto, iglesias, puntos de encuentro en el barrio como pistas de deportes, plazas, etc.

El patio o el barrio, por ejemplo, solamente como “espacios de interacción” no sirven para que los jóvenes desarrollen amistades, tiene que haber un intercambio por ambos lados. Blumer, señala que la interacción humana está mediatizada por el uso de símbolos, la interpretación o la comprensión del significado de las acciones del prójimo (Blumer, 1982:59-60). De esta manera la acción del “otro”, del prójimo, cuenta significativamente para que como mínimo se pueda establecer algún tipo de contacto con los demás. Si no hay un común acuerdo por parte de las partes implicadas, no hay conexión. Este “acuerdo común” es lo que está relacionado con la teoría del capital social a la hora de favorecer las relaciones, el intercambio en prol del desarrollo y bienestar del grupo social.

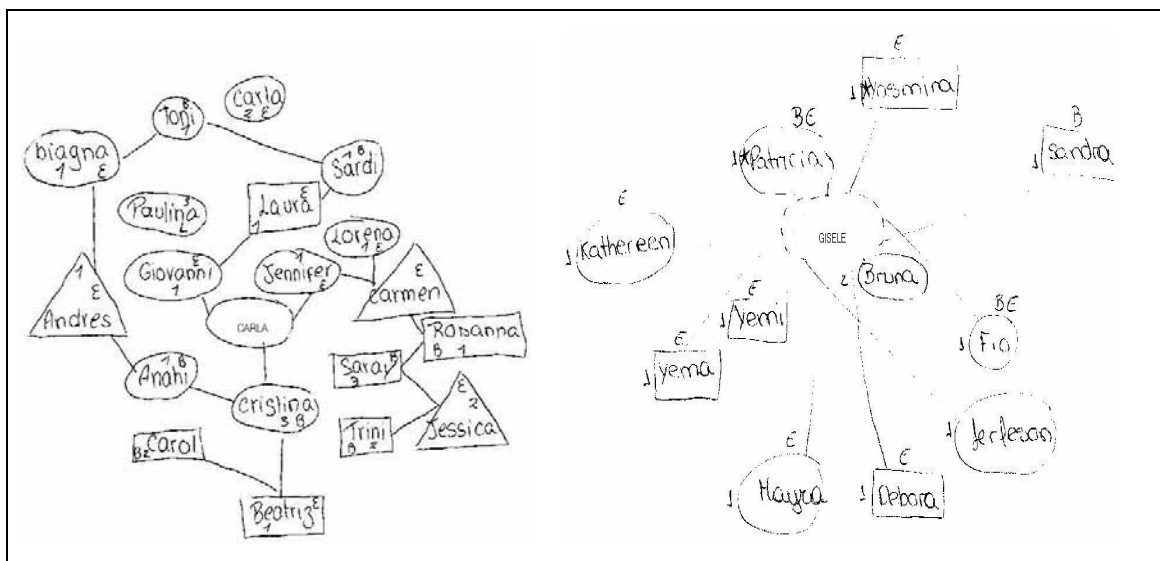
#### **9.3.4.1. Representación de las diferentes nacionalidades en las redes**

Barcelona es una ciudad cosmopolita. Sin embargo, el hecho de que la ciudad sea cosmopolita no quiere decir que haya contacto a menudo entre los diferentes colectivos culturales que viven en ella. Según el Departament d'Ensenyament<sup>77</sup> hay hoy en día en las escuelas catalanas alumnos provenientes de más de 150 estados de diferentes partes del mundo, sobre todo en las escuelas públicas, de donde proviene el 88% de la muestra. Es decir, a partir de ahí podemos constatar que la representatividad de los distintos colectivos culturales en las amistades de los alumnos estará directamente relacionada con factores como el tipo de escuela que frecuentan (privada o pública), y también a la localización geográfica tanto del barrio donde residen, como del propio centro educativo.

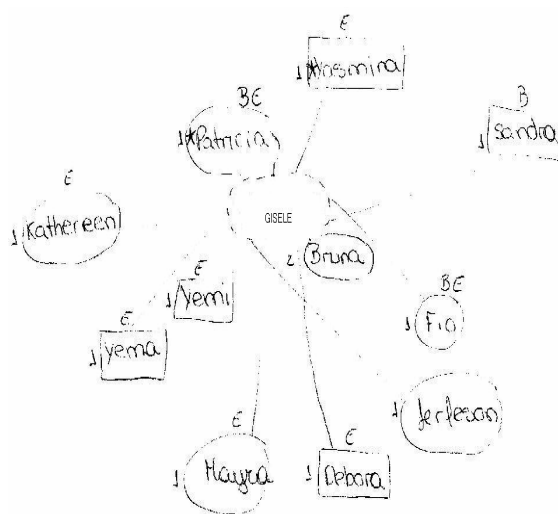
---

<sup>77</sup> Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera: 2003-2006.

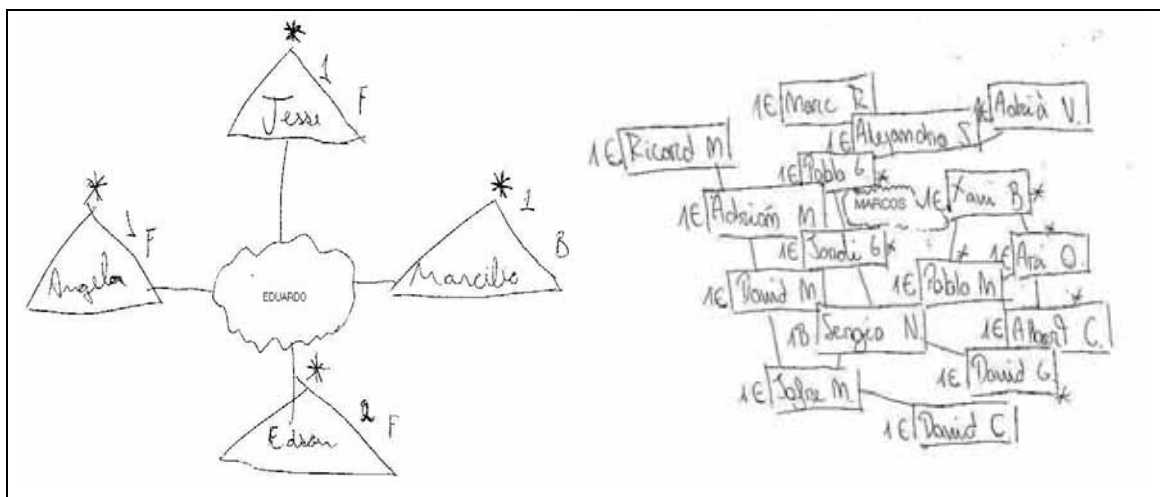
Red D



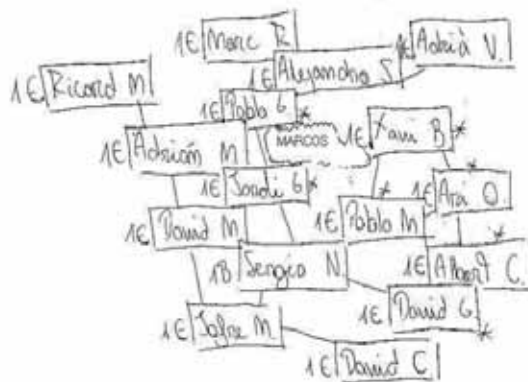
Red E



Red F



Red G



De una manera general los adolescentes de la muestra tienen una relación de amistad tanto con autóctonos, los amigos españoles (45%), con adolescentes de nacionalidades diversas como mexicanos, dominicanos, colombianos, ecuatorianos, argentinos, marroquíes, paquistaníes, argelinos, chinos, etc., los amigos internacionales<sup>78</sup> (30%),

<sup>78</sup> La literatura de un modo general se refiere a los alumnos de otras nacionalidades residentes en una sociedad de destino como alumnos extranjeros, alumnos inmigrantes y algunas veces alumnos de “segunda generación”. Dentro del análisis me referiré a los amigos de los adolescentes brasileños de otras nacionalidades como “amigos internacionales” sencillamente por ser un término menos cargado de

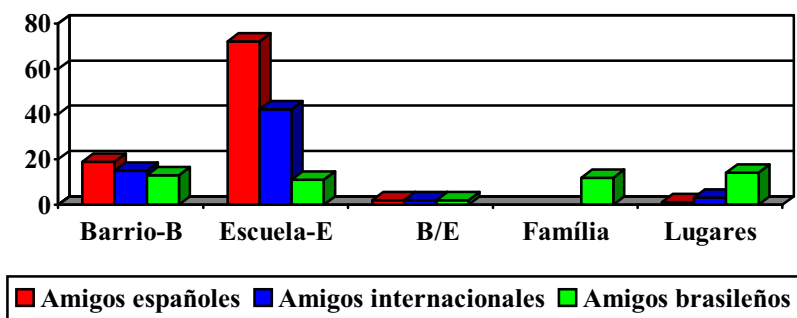


como en algunos casos también con otros paisanos, los amigos brasileños (25%). Las redes seleccionadas muestran los contrastes que puede haber entre un grupo y otro de amistad en función de donde vivan y estudien los alumnos y alumnas.

En la red D tenemos una representación bastante equilibrada de los tres grupos de amigos de Carla, una simpática y extrovertida chica de 14 años que reside en Barcelona hace 6 años, estudiando y viviendo en barrios socialmente distintos. Gisele, una adolescente bastante soñadora y también de 14 años, refleja en su red (E) un tipo de relación entre los amigos españoles y los amigos internacionales, creo que más bien por vivir y estudiar en una zona universitaria desde que llegó, hace un año y medio. Los dos casos más extremos son de Eduardo que con sus 16 años no considera “amigos” las personas con quien sales o las que te ayudan, sino las que están contigo en todos los momentos, por eso ha dibujado en la red F solamente amigos brasileños y en su mayoría miembros de su familia, y Marcos un deportista de 12 años, que al frecuentar un colegio privado (a diferencia de los otros adolescentes que frecuentan un colegio público) y vivir en un barrio con baja población inmigrada, presenta en su red (G) un porcentaje de 100 % de amigos españoles. Marcos es una excepción pues su hermana de 15 años, que vive en el mismo entorno que él, dibujó en su red también a amigos brasileños e internacionales, aunque en su gran mayoría figuren los amigos españoles.

### Relación y lugares de amistad

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo campo



connotaciones negativas. Por otro lado, no siendo factible trabajar con todas las nacionalidades posiblemente encontradas en la red, el término “internacional” parecía lo más adecuado.

Como se ha visto, las diferencias sociales marcadas por los lugares donde uno vive o estudia, pueden influir directamente a la hora de fomentar las amistades. Para Requena, las oportunidades a la hora de elegir los amigos están condicionadas por las limitaciones físicas, sociales y geográficas (Requena, 1994:3). Sin embargo, independientemente de la representación de las diferentes nacionalidades, un punto bastante interesante es que los adolescentes brasileños ven como muy positivo el hecho de poder relacionarse con compañeros de diferentes entornos culturales según nos ha podido explicar algunos de los informantes.

“Eu gosto muito de estudar, os professores são muito legais, ajudam os alunos no que for, tem bastante gente de outros países, isso é muito legal. Eu tenho muitos amigos e amigas de vários países...” (Caroline, 14 anos, 1 ano e dos meses em Bcn)

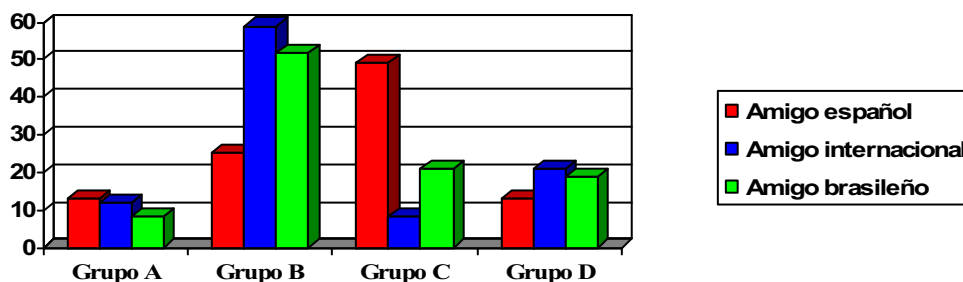
“Ah, eu acho que é bom aqui porque conhece pessoas de outros países e de outras culturas...” (Raquel, 12 años, 3 años y medio em Bcn.)

“Leonardo tem muitos amigos de nacionalidades diferentes, acho que isso é bom para a formação deles.” (Madre de Leonardo)

Por los datos estadísticos verificamos que los chicos y chicas se relacionan en la misma proporción con los diferentes grupos de amigos. En cuanto a la diversidad de los grupos, 59% de la muestra (10) se relaciona entre los amigos españoles, internacionales y brasileños; 29% se relacionan más con dos de los grupos de amigos (5); y 12% de la muestra se relacionan más con un grupo de amigos (2). En lo que dice respecto a la representación cultural teniendo el cuenta el tiempo de residencia, el grupo B (entre 1 y 2 años), se relaciona más con los amigos internacionales y brasileños, mientras que el grupo C (2 y 4 años) tiende a relacionarse más con los amigos españoles.

### **Tiempo y relación\***

*Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo campo*



*\*Los grupos están relacionados al tiempo de residencia de los adolescentes brasileños en Barcelona: grupo A (menos de 1 año), grupo B (entre 1 y 2 años), grupo C (2 y 4 años) y grupo D (entre 4 y 6 años).*

Ahora bien, un aspecto que merece la pena ser destacado es que dentro de las diferentes nacionalidades que encontramos en las redes, los chicos y chicas participantes a lo largo de la investigación no hicieron distinción entre sus amigos separándolos por nacionalidad como “mis amigos brasileños”, “mis amigos españoles” o mis amigos de ésta o de aquella nacionalidad”. Eran solamente “mis amigos”. A la hora de diferenciar un amigo de otro, solían hacerlo por lugares de convivencia, como amigos del colegio, del Centro cívico, del baloncesto o de la iglesia. Esto me lleva a la reflexión de que dentro del rol derivado de la amistad, no parece haber funciones distintas por aquello que representan, sino por el contacto, por el grado de relación y confianza que haya en la amistad, independientemente del origen del compañero.

Requena comenta que además de la sociabilidad y compañía, uno de los beneficios principales de la amistad, hay también dos tipos de apoyo que la amistad nos brinda, clasificados como: apoyo moral y emocional y apoyo práctico y ayuda material (Requena, 1994:86-87). Lo más “natural” sería que en un primer momento relacionásemos los soportes que los adolescentes brasileños reciben dentro de los tipos de apoyo como el emocional a los amigos brasileños, el práctico o la ayuda material a los amigos españoles o a los amigos internacionales, pero basado en la experiencia de la muestra, no siempre ha ocurrido de esta manera. Un ejemplo es el de Juliana que al llegar a Barcelona ha recibido apoyo tanto emocional como práctico por parte de una amiga catalana de su edad, 13 años, que por el hecho de que sus padres habían vivido 5 años en Brasil, la chica hablaba portugués y poco a poco ha podido orientar a Juliana en sus necesidades. Otro ejemplo sería el de Mariana que ha recibido ayuda emocional tanto por parte de una amiga brasileña, como de una amiga argentina. Sin embargo, además de la sociabilidad, compañía y todo lo que conlleva la amistad, el apoyo de los amigos nacionales e internacionales está bastante marcado por la referencia lingüística que ofrecen a los alumnos y alumnas brasileñas.

De esta manera, los papeles que desempeñan los amigos en la vida de los participantes, más que la procedencia, tiene que ver con la empatía, las experiencias anteriores y el

grado de intimidad que van adquiriendo a lo largo de la relación. Cada amigo entra en juego dependiendo del momento en que uno esté y para intervenir en una situación determinada.

Los datos muestran que en la escuela el contacto con los amigos españoles (34%) y amigos internacionales (20%), es mucho mayor que en el barrio, donde los amigos españoles equivalen a 9%, y los amigos internacionales a 7% del total. Es decir, la escuela más que un espacio de encuentro “obligatorio” entre mayoría y minorías, es también un espacio de oportunidades de intercambios culturales y fraternales, que va más allá de las disputas por las notas, para saber quien va más bien vestido o por salir con el chico o la chica más “popular”. Por otro lado, merece la pena aclarar que aunque parezca que el grupo de amigos brasileños tenga una gran proporción en la muestra total (25%), los contactos con la mayoría de este grupo son realizados a través de emails y llamadas telefónicas. Es decir, los amigos son considerados amigos de toda la vida pero físicamente no están presentes, siguiendo el contacto y la amistad solamente a distancia.

Sobre la contribución de la amistad en el proceso de integración de los alumnos brasileños en Barcelona, no cabe duda que un amigo o una amiga, siempre alegra la vida de una persona independientemente del tiempo o del lugar que uno esté. Dentro del proceso de migración, los nuevos amigos adquieren un valor todavía más significativo pues es a través de ellos que, en este caso, los adolescentes pueden conocer más del nuevo entorno, aprenden más del idioma, disfrutan del compañerismo, comparten e intercambian experiencias culturales, sin contar la influencia que los amigos ejercen a la hora de abrir otra “cajita” en la contribución del proceso de formación de la identidad de estos jóvenes en migración. Según Sandín:

Cabe señalar también que el grupo de iguales juega un papel muy importante en los procesos de socialización del alumnado inmigrante el cual encuentra en sus compañeros y compañeras su principal guía en el conocimiento e interpretación de los códigos culturales que rigen y gobiernan lo que acontece dentro de las paredes del centro educativo. Asimismo, desempeñan una gran tarea en la facilitación del aprendizaje del idioma. En muchas ocasiones, los mismos compañeros de clase y de juegos se convierten, también, en amigos y amigas que les acompañan en contextos extraescolares. (Sandín, 1999:43)

Requena comenta que la amistad no es el único vínculo que ayuda a la hora de la integración en el mundo social (Requena, 1994:20). Sin embargo, el hecho de poder disponer de un grupo cualitativo de amigos, sobre todo para los adolescentes que a esta edad la amistad es básicamente el centro de sus vidas, es muy significativo a la hora de facilitar la integración en un nuevo contexto sociocultural.

### **9.3.5. El papel de la escuela en este proceso**

Durante la investigación, cuando salía de alguna entrevista o después de haber pasado toda la mañana en la escuela, a veces me he preguntado si la escuela realmente cumplía su papel de socialización. Socialización esta como proceso por el cual el ser humano adquiere la experiencia de interrelacionarse con los demás, adquiriendo en dicha experiencia aptitudes y conocimientos que le permitirán desenvolverse en la sociedad. Hoy día pienso que, en cierta medida, no se puede negar que no lo cumpla, pero es de manera muy limitada. A mi modo de ver, la escuela cumple el papel de socialización en lo que dice respecto a la facilitación del espacio y estructura, pero no en lo que dice respecto a la promoción y al incentivo de esta socialización tanto dentro como fuera del espacio escolar. El papel socializador de la escuela no consiste solamente en proporcionar contenidos al alumnado, sino también en poder ofrecer una estructura que permita intercambios que produzcan una socialización horizontal. Alegre Canosa (2005) llama la atención sobre el hecho de que la escuela debería funcionar no solo como intercambio pedagógico sino también como núcleo articulador de relaciones humanas (Alegre Canosa, 2005:109). El autor señala todavía que:

En afrontar la qüestió de la integració escolar i social dels fills i les filles de famílies immigrades, esdevé necessitat primordial recuperar l'ordre de les relacions interpersonals, els factors calents de la interacció entre joves. L'escola no és tan sols un espai socialitzador, representa també un camp de sociabilitat. (Alegre Canosa, 2005:111)

Este posible núcleo articulador de relaciones humanas llamado escuela, podría y debería invertir más en las relaciones entre familia-escuela-sociedad, por ejemplo. Con la presencia de los diferentes colectivos culturales en la sociedad local, sería interesante poder aprovechar mejor tanto capital cultural “aparcado”. Invertir y fomentar el vínculo social en los nuevos alumnos y alumnas y en sus respectivas familias en los días

actuales, es promover una mejor convivencia para el día de mañana, cautela que parece que algunos países vecinos como Francia, Alemania, Inglaterra, no tuvieron a la hora de trabajar esta temática.

A pesar de que muchos profesores todavía no se han percatado de los beneficios de la integración social, tanto en lo que se refiere al desarrollo personal, social como lingüístico del alumnado, algunos profesores como el tutor de Caroline sí que se han percatado de esta ventaja.

“[...] aparte de la escuela, intentar traer, intentar hacer el máximo de salidas posibles con los niños para que la integración no solo sea dentro del aula, que la integración, llevarlos a exposiciones, llevarlos al cine, visitas a fábricas, visitas, bueno, nosotros intentamos un programa...” (Tutor de Caroline)

La conexión entre el escolar y el social, como propone el tutor de Caroline, son excelentes oportunidades de aprendizaje como muy bien señala Carrasco: *totes les relacions socials són contextos d'aprenentatge i les relacions socials positives a l'escola sens dubte l'afavoreixen* (Carrasco, 2001:33-34).

Los grandes beneficiarios de esta conexión son los alumnos. A través de esta dinámica más interactiva ellos tienen la posibilidad de asociar muchos de los contenidos que recién están descubriendo al entorno en que están viviendo. La profesora de la clase de acogida de Víctor y Leandro, tenía una visión muy amplia en este sentido, ella decía que cuanto más pudiera aproximar la cultura de los alumnos a la cultura de la sociedad receptora mejor sería para ellos. Su estrategia era a cada nuevo grupo e la clase de acogida, llevarlos para conocer un poco de Barcelona y a partir de “fuera” (sociedad) compaginar lo que ella ya había explicado “dentro” (escuela). En la primera foto, Georgina explica un poco sobre Miró y enseña a los alumnos la firma del pintor en las Ramblas.

La experiencia de Víctor:

“Um pouco estranho assim esse “catalán”, eu demorei um pouco, fiquei um bocado de meses na classe da Georgina (acollida)... mas gostei, ela levava a gente para passear, eu faltava as clases e ia com ela... Não, eu gostei, a gente foi na Catedral ver umas esculturas novas, umas praias, vimos uns prédios mais altos, vimos a Catedral, a outra também... não me lembro como se chama... Fomos nas Ramblas, eu gostei... Fomos naquela baleia, eu gostei também... A gente foi ver o Parque Guell...” (Víctor, 13 años, 1 año y medio en Barcelona).



*Visita escolar a las Ramblas.*



*Visita escolar a la Boquería.*

He tenido la oportunidad de participar de este pequeño *tour* juntamente con los alumnos y tanto me resultaba interesante ver la manera como Georgina explicaba de la ciudad para los alumnos y alumnas, como yo también podía aprender cosas que nunca había imaginado como sencillamente la firma de Miró en su pintura en las Ramblas. En la Boqueria, la profesora hizo un intercambio intercultural muy participativo, no solamente enseñándoles de la comida típica catalana, sino que también pidiéndoles para enseñar las legumbres y frutas de sus países. Este tipo de permuta de información, tanto colabora en el aprendizaje, como favorece la autoestima de los alumnos a través de la valorización de sus conocimientos.

Actividades tan sencillas como las que hizo Georgina, es lo que puede colaborar con una integración social de calidad en la vida de los chicos y chicas que están llegando a la sociedad receptora, como también puede favorecer de manera más eficaz su desarrollo académico. Sin oportunidad y sin participación, no hay integración.

“Per aquesta raó, si els grups d’origen social i cultural divers no tenen oportunitats per compartir sociabilitat i socialització, és molt difícil que es produeixi una correcta immersió i un aprenentatge adequat de la llengua com a recurs cultural i social actiu pels individus que l’aprenen. Sense espais de sociabilitat positius -els de les relacions interpersonals- no hi ha immersió possible. (Carrasco, 2001:35-36)

Teniendo en cuenta todo lo que hemos visto hasta ahora me parece interesante resaltar algunos de los puntos fuertes y débiles percibidos a lo largo del proceso de integración social de los adolescentes brasileños en Barcelona. Parece ser que:



<b>Puntos fuertes cuando hay integración social</b>	<b>Puntos débiles cuando no hay integración social</b>
Posibilidad de establecer relaciones	Relaciones limitadas
Consolidación del idioma	“Dependencia de lo cultural” <sup>79</sup>
Desarrollo de la autonomía personal	Aislamiento
Promoción del intercambio cultural	Falta de interés por el entorno y por la <i>cultura</i> local
Ayuda en la construcción identitaria	Surgimiento del sentimiento de rechazo

A partir de esta premisa merece la pena insistir en el importante papel de la escuela a la hora de promover la integración social de los alumnos de una manera en general, y sobre todo del alumnado extranjero, tanto dentro como fuera del ambiente escolar. El *gap*, la distancia que todavía hay entre familia-escuela-sociedad, necesita ser acortado. La cuestión es insistir en acortar esta distancia y no desistir. El sistema escolar es quien posee las mejores herramientas para llevar a cabo el reto de la integración social.

#### 9.4. INTEGRACIÓN EMOCIONAL

Cuando empecé esta investigación no tenía idea de que podría llevarme a lugares, a descubrimientos, a zonas, donde yo quizás no pudiese tocar. Y así lo ha sido. A través de la experiencia de integración de los adolescentes brasileños en escuelas barcelonesas, he constatado que la integración socioeducativa está en cierta medida relacionada con la integración emocional, con el vínculo afectivo que uno puede crear con la sociedad receptora, o no, al sentirse parte de un pequeño todo (barrio, escuela,

---

<sup>79</sup> Cuando hablo de “dependencia de lo cultural” me refiero a una necesidad extremada por todo a lo que se refiere al país de origen, sea cual sea, como puede ser la comida, las músicas, las ropas, la añoranza constante, los temas de conversación, la necesidad de exaltación del país, etc. Cuando uno no se abre al nuevo contexto cultural local, tiene más necesidad de tener su contexto presente. Todo esto cierra las puertas a la integración social.

trabajo, etc.) y a través del deseo de formar parte de este todo. Cuando hablamos de la vivencia de los alumnos en la escuela, no podemos hablar solamente desde la razón, también deberíamos hablar desde la emoción. Los alumnos y alumnas, como todo ser humano, son seres integrales, no hay como separar “la cabeza” del “corazón”.

Sabem dels infants, igual que els adults, que són una totalitat. Les emocions no les podem separar de la cognició perquè els pensaments estan amarats de sentiments i els significats personals depenen dels afectes. (Bruguera, 2002:24)

En ningún momento de la recogida de datos estaba previsto interesarme por materiales más relacionados hacia el lado emocional del alumnado, pero a través de la sinceridad y espontaneidad de los adolescentes he ido entrando, pese al poco, pero profundo contacto con ellos, en una dimensión más allá de sus experiencias escolares. Por eso pienso que es muy importante poder trabajar dicho material en este apartado, siendo totalmente consciente de mis limitaciones en este tema. Además de alguna aportación teórica, contaré básicamente con el propio relato de los *brasileirinhos*.

Desde la perspectiva emocional, Bisquerra (2003) llama la atención particularmente para dos tipos de inteligencia: la interpersonal y la intrapersonal. Al trabajar la integración desde la perspectiva de las relaciones es interesante poder observar la construcción de cada una de estas inteligencias en la vida de los informantes porque: la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar consigo mismo (Bisquerra, 2003:19).

La cuestión más sensible que he observado en relación a la muestra ha sido el tratamiento, o la administración de los adolescentes en relación a sus emociones, es decir, la importancia de saber manejar la inteligencia intrapersonal para aprender a trabajar con sus propias emociones. El consenso social suele tener más interés en los resultados de los alumnos que no en su estado emocional para llegar a dichos resultados. Sin embargo, el Colectivo Amani señala que:

Las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen al aprendizaje. Solemos hacer más hincapié en lo cognitivo, olvidándonos de los componentes afectivos y comportamentales, y es aquí donde entra en

juego el enfoque socioafectivo. Para cambiar las actitudes, es necesario contar también con la vivencia y “experimentar en la propia piel”. (Colectivo Amani, 2004:88)

A la hora de relacionarse con los demás, tanto con los compañeros como con los profesores, muchos alumnos han mostrado saber lidiar con sus emociones, con sus sentimientos positivos y negativos, en lo que se refería a ellos mismos y a los otros, presentado una alta inteligencia tanto interpersonal como intrapersonal. Sin embargo, algunos alumnos han mostrado una cierta debilidad a la hora de poder trabajar con sus emociones y sentimientos. Dificultades éstas que tanto estaban relacionadas con sus experiencias anteriores, por los cambios de un entorno cultural al otro, como dificultades asociadas a las nuevas experiencias.

Según Scheff, uno de los presupuestos evidentes acerca de la naturaleza humana es que el mantenimiento de los lazos o vínculos sociales es algo crucial para los seres humanos. El autor llama la atención al hecho de que el vínculo social *implica que uno sea capaz de mantener lazos con otros que no solamente con él mismo, además de implicar un mutuo entendimiento que no sea sólo mental sino que también emocional* (Scheff, 1990:4-5).

Ni siempre para algunos alumnos ha resultado fácil mantener el vínculo social con los compañeros de manera racional y emocional. Raquel comentaba que para ella era difícil entender el sentido de humor de sus compañeros, ni siempre ella podía seguir a los chistes, por ejemplo, y no era por falta de dominio de la lengua porque la chica ya lleva más de tres años en la sociedad receptora. Este sencillo hecho muchas veces hacía que la chica no se sintiese parte del grupo. O sea, su parte emotiva se veía afectada. Gil del Pino (2005) afirma que los estados sentimentales guardan relación con la cultura y, por ende, con el lenguaje, como manifestación y mediación cultural que es. Acrescenta aún que cada cultura tiene su léxico sentimental (Gil del pino, 2005:114). El dominio de la lengua, por ejemplo, en un sentido más profundo, está totalmente relacionado a un estado emocional. Raquel a pesar de dominar muy bien el idioma, parecía entonces no dominar el “léxico sentimental” destacado por la autora.

#### **9.4.1. Necesidades emocionales**

Como todas las personas, los alumnos también presentan algunas necesidades emocionales. Bisquerra afirma que para dar un buen tratamiento a estos alumnos, sobre todo en se tratando de falta de motivación, los profesores (yo diría que también los padres) deberían conocer las necesidades emocionales de sus adolescentes para poder tomar una actitud más efectiva en este sentido (Bisquerra, 2003:170). Entre dichas necesidades están:

- 1) seguridad: sentirse seguro;
- 2) reto: establecer objetivos que supongan un reto personal, donde la variedad y la sorpresa deben estar presentes;
- 3) singularidad: sentirse único, especial, irrepetible, distinto;
- 4) conexión: sentirse parte de algo (grupo de amigos, familia, centro educativo);
- 5) crecimiento: percibirse en un proceso de mejora y crecimiento personal;
- 6) contribución: tener la percepción de que se está contribuyendo a causas nobles.

El autor afirma aún que la insatisfacción de estas necesidades tiene un impacto emocional importante. Un ejemplo puede ser el caso de Gisele, que por tener los típicos problemas de chica adolescente con la pandilla como celos, envidias, cuestiones de ropa de moda, hoy se hablan mañana no y algunas *batallitas*, acabaron llevando la chica a pedir a la madre para volver a casa, ya que ella no se encontraba tan a gusto en este momento. De acuerdo con las necesidades citadas por Bisquerra, Gisele tenía necesidad de conexión.

“Foi subidas e baixadas... porque quando eu cheguei, todo mundo era meu amigo, todo mundo queria falar comigo, e eu não queria falar com ninguém porque eu não sabia falar, é assim todo mundo queria me conhecer e... “ai, você é brasileira, não sei o que...”. Aí depois começaram a me encher o saco, ficavam enchendo o saco toda hora, toda hora, toda hora... Eu tava triste este ano, o ano todo eu tava super triste, eu tava super antipática também com o povo, o povo tava me enchendo o saco, todos, eu disse “mãe, eu quero voltar, não quero este povo em cima de mim, não!” (Gisele, 14 años, 1 año y medio en Barcelona.)

Al contrario, Caroline, al experimentar una cierta seguridad física que ella no tenía en su ciudad por la violencia, el traslado de un entorno al otro le ha dado una cierta seguridad

emocional en el sentido de sentirse protegida, sentirse en casa. Y es curioso que esta “seguridad” también ha favorecido su vida social, ya que en su ciudad de origen su madre no la dejaba salir con las amigas, como ella misma explica:

“Muito melhor que no Brasil, assim, eu me sinto mais segura, como eu posso te explicar? Eu me sinto em casa... Sinto mais, mais... não sei, no Brasil eu não podia sair com minhas amigas. Minhas amigas diziam “Caroline, vamos no cinema?”. Eu perguntava para minha mãe e ela dizia “não, porque é perigoso...e...não” ... eu ficava em casa... o tempo inteiro. Agora aqui eu saio a tarde, posso ir na praça, fico conversando com as minhas amigas... mas lá no Brasil não, eu me sinto bem melhor aqui...” (Caroline, 14 años, 1 año y dos meses en Barcelona).

Sin embargo, también estoy convencida que los adolescentes tienen otros tipos de necesidad como necesidad de escucha, de diálogo, de límite, de tiempo en familia, de comprensión, de ocio saludable, etc. En las observaciones en el patio yo pude comprobar que muchos de ellos tenían una cierta carencia de atención. Aunque no explicasen muchas cosas por la manera monosilábica con que algunos se expresan (sí o no), el hecho de tener una persona pendiente de ellos, sobre todo interesada en ellos, les subía la autoestima, hacía que ellos se sintiesen importantes.

Gil del pino señala que:

Lo que verdaderamente mueve nuestra conducta son nuestros sentimientos, en general, y el afecto -amor, pasión, cariño, amistad, etc. -, más concretamente. Sin duda, todos necesitamos sentirnos valorados y queridos. Todos necesitamos recibir manifestaciones de afecto; cuantas más, mejor. Este sentimiento juega, pues, un papel muy importante en nuestra vida: nos hace crecer, madurar, trabajar, renunciar, etc... (Gil del pino, 2005:114)

Es decir, cuando los chicos y chicas se dejan llevar por sentimientos negativos (ansiedad, miedo, culpa, vergüenza, tristeza, envidia, celos, disgusto, odio, etc.) y no por sentimientos positivos (felicidad, alegría, estar orgulloso, amor, afecto, alivio, etc.) sus conductas estarán siendo afectadas de gran manera por estos sentimientos como: actitud de rechazo, de agresividad, de rebeldía, de descaso, de aislamiento, de inseguridad, entre otros. La idea no es que los adolescentes solamente tengan sentimientos positivos, porque esto es irreal, pero la idea es que puedan controlar entre uno y otro a fin de llegar a una mejor inteligencia intrapersonal. Parece ser que cuando

algunos no llegan a superar el cambio, la pérdida de las relaciones anteriores, la alteración de la rutina, la ausencia de la familia, cuando hay un alto deseo de retorno, es porque pocas de las necesidades emocionales están siendo suplidas.

#### **9.4.2. La influencia de lo afectivo sobre el cognitivo**

En una evaluación sobre la vida como un todo Bisquerra afirma que se puede distinguir entre dos aspectos: afectivo y cognitivo (Bisquerra, 2003:178). Solamente teniendo en cuenta estas dos dimensiones a la hora de evaluar la vida, es fácil llegar a la conclusión que seguramente un aspecto tendrá cierta ascendencia sobre el otro. Strack afirma que hay evidencias de que los procesos afectivos afecten a los procesos cognitivos, del mismo modo que los procesos cognitivos también pueden condicionar a los estados afectivos (Strack. et al. 1991:38). De esta manera parece ser que el afectivo suele incidir más en el cognitivo, que no al contrario. En este sentido, Casas señala que: [...] *quan una persona està angoixada i espantada, difícilment pot desplegar totes les seves habilitats i sabers* (Casas, 2003: 74).

Sin embargo, como he comentado anteriormente, no siempre hay tiempo, disposición o preocupación en mirar el estado emocional del alumnado cuando llega al centro escolar, mucho menos a lo largo del proceso de incorporación. Casas afirma que un bloqueo emocional causado por la angustia de la llegada, tanto puede dificultar la integración escolar, como el desarrollo personal del alumno.

¿Tenim en compte la seva situació, el seu estat emocional? L'angoixa que poden arribar a sentir aquests nous alumnes quan arriben a l'escola, i molt especialment els més grans, pot arribar a produir-los un estat de xoc, de bloqueig emocional, que els dificulta no només la integració a l'escola, sinó també el seu desenvolupament personal. (Casas, 2003: 72-73)

Neus Ferrer, una psicopedagoga de una IES en Barcelona, señala que para aprender, independientemente que los alumnos sean extranjeros o no, ellos deben sentirse bien en su entorno. Para ello, la autora destaca que los educadores deberían trabajar más las emociones con sus alumnos (Ferrer, 2004:13). Como ejemplo, la psicopedagoga hace alusión a una redacción de una alumna suya, proveniente de la República Dominicana,

que al tener solamente un mes de residencia en Barcelona, la adolescente de 16 años iba explicando parte de su proceso de altibajo emocional.

La adolescente dominicana ha relatado su estado emocional haciendo comparación entre un “antes” y un “ahora”, entre un “aquí” y un “allí”. Sus emociones transitaban entre la ansiedad de querer venir a Barcelona para estar con la madre que no veía ha algunos años y entre la angustia de haber dejado la abuela que la había cuidado durante todo este tiempo de separación; ahora está con la madre pero casi no la ve porque trabaja mucho, por ello echa de menos a los cuidados de la abuela que siempre estaba pendiente de ella. Por otro lado, a la chica le costaba entender como es que en su país era una de las mejores alumnas y en el nuevo país tenía que hacer clases de refuerzo; porque en su país estudiaba solamente algunas horas y ahora tenía que pasar todo el día en la escuela. La adolescente explicaba aún que todos estos cambios le producía un gran peso encima que le impedía concentrarse en los estudios. Sin embargo, al final de la redacción, después de haber expresado todas las angustias que tenía, la chica finaliza la redacción diciendo sentirse mejor “ahora” (Ferrer, 2004:13).

De esta manera, Ferrer llama la atención al hecho de que los alumnos puedan sentirse “mejor”, primero deben aprender a reconocer tanto sus emociones como a de los demás, aunque esto no sea una tarea tan sencilla.

Han d'aprendre a reconèixer les pròpies emocions i les dels altres. S'han d'afavorir els pensaments positius, treballar la creativitat i ensenyar a dominar aquestes emocions per tal d'aconseguir una pau interior que els deixi avançar en la seva formació com a persones. Això afavorirà la millora de les seves relacions interpersonals en el seu entorn i els farà sentir millor. (Ferrer, 2004:13)

De acuerdo con Casas, Ferrer finaliza diciendo que en muchas situaciones detectadas en la escuela en que los alumnos no aprenden, no es que no aprendan, sino que más bien están padeciendo un bloqueo emocional (Ferrer, 2004:13).

Otro ejemplo de la influencia de lo afectivo sobre el cognitivo, ha sido mostrado por el Informe Pisa 2003 que revela que las disposiciones negativas (ansiedad y tensión) que los alumnos demuestran en relación al aprendizaje de matemática haz que ellos tengan menos resultados en esta disciplina. El informe todavía afirma que estos sentimientos

son más acentuados en los alumnos extranjeros que en los alumnos autóctonos de los países de la OCDE participantes de la investigación (Informe Pisa 2003:104).

En la muestra he verificado tanto situaciones en que los alumnos han bajado el rendimiento académico por tener conflictos emocionales de algún orden, inter o intrapersonal, como situaciones que, a pesar del conflicto interno, los alumnos intentaban mantener un mismo ritmo académico. Gisele y Andre son de los que han bajado su rendimiento. Andre incluso afirma no reconocer y no saber identificar la causa de su descenso.

“Tava, tava (melhor), depois eu mudei, mas nem eu sei porque. Aqui eu estudo menos do que lá”. (Andre, 13 años, 9 meses en Barcelona)

“Antes eu tinha mais (rendimento), agora não, eu baixei muito...” (Gisele, 14 años, 1 año medio en Barcelona)

Gisele a su vez, reconocía que sus “altibajos”, le provocaba una tristeza tan grande a punto de solamente tener ganas de comer y dormir. En esta época la chica desarrolló como válvula de escape la escritura de un libro que contaba la vida de una adolescente. Según su madre, cada vez que la chica se sentía mal por algo, volvía a la historia y mataba uno, casaba otro, el escribir le servía como una especie de “terapia alternativa”. En el caso de Gisele su inteligencia interpersonal era la que no estaba funcionando muy bien, mientras que en el caso de Andre, era su inteligencia intrapersonal. El chico demostraba una gran resistencia al hecho de tener que vivir en Barcelona, no le gustaba la escuela, la situación de la familia y también su situación personal. Parece ser que todavía no había aprendido a lidiar con sus pérdidas, para él la vida estaba mucho peor que antes.

El caso de Raquel y Eduardo, casos citados en el otro apartado, donde las dificultades que ellos pasaron por cuestiones de discriminación, o malestar por las condiciones de la familia, no les impedía de seguir desarrollando un nivel académico satisfactorio. Sin embargo, ellos presentaban dificultades emocionales tanto con lo que se refiere a tratar con los demás, como con ellos mismos.



Ya en otro ejemplo, en el caso de Víctor, el alumno se ve afectado tanto por su lado emocional debilitado, por la pérdida de contacto con su padre, como por el bajo nivel académico con que ha llegado a la escuela en la sociedad receptora. La falta de contacto con el padre le confiere un estado emocional muy bajo, llegando a veces a ser traducido en actitudes agresivas y de rechazo hacia los demás e incluso hacia la familia. Durante la entrevista el adolescente afirmaba que sí que le gustaba algo de su nueva vida, pero su postura física, sentado con los hombros inclinados hacia delante, la cabeza baja y un tono de voz muy desalentado, me decía todo lo contrario. Y cuando fui a su casa su abuela le preguntó si él me había explicado toda la “verdad” sobre su experiencia y el chico dijo que sí que me había contado que no le gustaba vivir en Barcelona. Es decir, el chico tampoco tenía los sentimientos muy claros.

No obstante, según su tutora, Víctor había pasado por cierto cambio:

“ [...] pero pienso que como antes era muy tímido, un niño bastante tímido, además daba la sensación que era un poco hostil, ¿no? Cuando estaba que no quería tener relación y nada con nadie, pues ahora es muy extrovertido, sabes que habla, que está contente, dijo Georgina que como que a lo mejor le han prometido un viaje a Brasil, a lo mejor también es esto, ha cambiado un poco su actitud. Me ha explicado Georgina que está muy encariñado de su padre y que su padre no responde mucho, ¿sabes? Y el pobre niño está un poco con esta angustia de querer estar bien con el padre y el padre no le responde, ¿sabes?” (Tutora de Víctor)

“A ver el próximo curso, como que ya, también no hemos pedido más de él que se incorpore, que se adapte, y que aprenda la lengua, más bien es eso, después, sobre todo que las relaciones vayan cambiando a respeto a sus compañeros, que no sean tan agresivo, esto está mejorando, y de cara al próximo curso, pues, yo pienso que hará segundo, tendrá más ganas, ya te digo, porque por todas las cuestiones estas, desconocimiento del idioma, puede ser que él se haya “repenjat”, ¿eh?” (Tutora de Víctor)

Mientras que algunos alumnos han mostrado la necesidad de cambiar sus estados emocionales en relación con los compañeros o a sí mismo, Víctor tendría que cambiar su actitud en los dos aspectos. Merece la pena destacar que la familia en el afán de atender a las demandas emocionales del chico, le ha prometido un viaje para ver a su padre. Aquí sería resuelta la necesidad de tener un “reto”, como decía Bisquerra, para fomentar un cambio en la actitud, “si mejoras, viajará a Brasil”. La problemática ha sido que por cuestiones de papeleos de la familia, al final el chico no había podido concretar

el viaje aquel verano. Pero con la esperanza de la promesa, el chico aparentaba una cierta mejora.

En la adolescencia por lo general, los chicos y chicas están en proceso de cambio, es la época del desarrollo cognitivo, de las operaciones formales y de la capacidad de razonar, según las teorías Piagetianas. Es la época en que dejan de ser niños, pero tampoco son adultos, es decir, independientemente de donde estén, ya es un período donde sus emociones se ven afectadas de alguna forma. Con el cambio de entorno cultural muchos necesitan estabilizar primero el terreno afectivo para después poder trabajar dentro del terreno cognitivo.

Tort i Bardolet destaca que:

La qualitat de l'aprenentatge es relaciona amb l'autoconfiança, l'estabilitat, la segureta. L'afectivitat de l'alumne és ben present a l'aula en la seva capacitat per a exterioritzar les competències que se li demanen expressió escrita, oral, la realització d'una pràctica, la construcció d'un producte; l'afectivitat juga un paper important en l'habilitat i rapidesa a l'hora de decodificar el que desitja el mestre.(Tort i Bardolet, 2000:12)

Por eso creo que la inestabilidad emocional suele afectar al proceso de aprendizaje. Sin embargo, es verdad que hay adolescentes que tienen la capacidad trabajar con las dos dimensiones a la vez. Pero en su mayoría, ellos necesitan de un tiempo para colocar orden todo este "caos". Y hay unos como Raquel, por ejemplo, que con los casi cuatro años que lleva en la sociedad receptora todavía no han sido suficientes.

A partir de lo expuesto, creo que si no hay un equilibrio en relación al lado emocional de los alumnos, es difícil poder hablar de aprendizaje efectiva. Por ello, hago más las palabras de Jaume Serra:

Amb això volem expressar el convenciment més ferm que només podrem afavorir el camí cap als aprenentatges a través d'una bona sintonia amb les emocions, que són l'única possibilitat d'escapar de l'estupidesa del no saber a fi de donar un autèntic significat a la vida humana. (Jaume Serra, 2000:9)

### **9.4.3. El posicionamiento familiar**

De un modo general pienso que tanto la escuela, como la familia tienen sus responsabilidades a la hora de ayudar a los alumnos y alumnas, los hijos e hijas en el proceso de integración. Cada uno dentro de su espacio. Sin embargo, la postura que los padres y madres asumen en relación con la inmigración, a la nueva vida, a los cambios, y sobre todo en cuanto a la sociedad receptora, también influye de manera significativa en el estado emocional de sus hijos.

Lo que he podido comprobar es que los hijos, muchas de las veces, son el reflejo de sus padres. Muchos de los discursos que he oído en el patio era el mismo que después yo oíría en algún salón de la casa de los familiares. Era difícil identificar de quién era la voz original, si de los hijos o de los padres. Al entrar y salir de las casas me confirmaba la idea de que si los padres tenían un mínimo de estabilidad laboral y emocional, si estaban relativamente a gusto con la nueva vida, independientemente de cuestiones legales, era mucho más probable que sus hijos tuviesen también un grado emocional más cercano a de los padres. No obstante, hubo casos en que los padres se mostraban muy ilusionados, dentro de lo que cabe, con la nueva vida, mientras que los hijos no presentaban dichas características, y casos en que los hijos sí estaban más integrados emocionalmente mientras que los padres todavía no habían ordenado todavía sus emociones, tarea difícil para cualquiera mortal.

A seguir, me gustaría destacar algunos posicionamientos de los hijos, con quien he hablado primer y luego de los respectivos padres, en relación a como se encuentran en la sociedad receptora.

#### **9.4.3.1. Punto de vista negativo**

En el primer ejemplo tanto el hijo como la madre asumen el mismo posicionamiento de que no les gusta vivir en Barcelona. Pero es curioso constatar el discurso de la madre que afirma siempre que puede volver a repetir a los hijos lo que para ella está mal en la sociedad, como la diversión, por ejemplo. El hijo lo que termina por hacer es reproducir el mismo discurso y asumiendo el posicionamiento de su madre.

“Eu pensei que ia ser outro país, melhor, eu pensei mas eu cheguei aqui, não... eu não gosto daqui não... Primeiro a música daqui não presta, tem tudo o mesmo ritmo. Televisão, não presta, idioma, piorou... A diversão aqui não é muito boa não. Não é a mesma coisa...” (Andre)

“Eu não gosto daqui de jeito nenhum, eu falei que eu já cheguei aqui com vontade de ir embora, eu já vim pensando em voltar. Eu falo pros meninos desse jeito. Todos os dias que posso eu digo pros meninos que aqui não é lugar para morar, que aqui não tem diversão, que nós trabalhamos muito, que aqui é lugar para ganhar dinheiro...” (Madre de Andre)

#### **9.4.3.2. Punto de vista positivo**

En el segundo ejemplo tanto la hija como la madre asumen un posicionamiento positivo respecto a la nueva vida en Barcelona. La Sra. Silva, no obstante, comenta que ya llegó “amando” Barcelona, mientras parece ser que Thaís ha ido construyendo este “amar” poco a poco, hasta que llegó a entender los puntos favorables para ella en este cambio, como poder desarrollar nuevos aprendizajes como ella mismo comentó. Por otro lado, por el grado de parentesco entre Thaís y Andre, son primos, la madre de Thaís parece ser conciente de los comentarios de la madre de Andre, y parece también verificar el efecto de los comentarios en sus sobrinos. Seguramente por ello comentaba que a sus hijas les gusta la vida que llevan porque ella no hacía malos comentarios sobre el nuevo entorno.

“Mas agora eu acho que valeu a pena eu ter vindo para cá por que aqui eu posso aprender coisas novas na verdade tudo novo cultura nova, vida nova, amigos novos etc...” (Redacción de Thaís)

“É, eu já cheguei aqui amando... eu acho que é por isso que as meninas gostam... porque o pai e a mãe não falam mal, então.... “ (Madre Thaís)

#### **9.4.3.3. Punto de vista medio**

En el tercer ejemplo ocurre un aspecto curioso porque pese a que los padres afirmen que les gusta a medias la vida que tienen en Barcelona, el efecto sobre sus hijas también se da “a medias”. Juliana (13), la hija mayor que hizo parte del estudio afirma que le gusta

mucho la vida que tiene, mientras que su hermana menor (12) tiene un sentimiento totalmente contrario, según Juliana su hermana “odia” vivir en Barcelona. Me parece que para los 5 años que la familia ya vive aquí, la niña pequeña ya podría haber cambiado de opinión, pero claro, si en casa hay una corriente emocional fraccionada, también es normal que la chica haya optado por una de ellas. Para mí la cuestión no es que ellos estén “obligados” a querer vivir en Barcelona, sino que puedan encontrar un equilibrio emocional durante el tiempo que les corresponda vivir en la sociedad barcelonesa, para su propio bien estar.

“[...] bom, eu me adaptei muito rápido, mas a minha irmã ainda odia a Espanha. Ela odeia aqui porque ela gosta de lá, e eu não, eu gostei mas daqui.” (Juliana)

“[...] e até agora está mais ou menos, não é dizer assim que está bem... que gostamos 100% daqui não, vamos dizer a metade... um pouco aqui, um pouco no Brasil...” (Padres Juliana)

De esta manera queda bastante claro que tanto la perspectiva de los padres y madres, como sus vivencias, influyen de manera incluso inconsciente, en la vida de los hijos. Los padres deberían tener cuidado a la hora de emitir cualquier tipo de juicio social cerca de los hijos, deberían intentar incentivar a que ellos quisieran conocer más del nuevo entorno social, permitiendo que cada uno de ellos tengan sus propias experiencias y lleguen a sus propias conclusiones. Sin embargo, es fundamental que la familia tenga una cierta estructura emocional para apoyar la decisión de los hijos en querer o no formar parte de la sociedad, como en el caso de Juliana y su hermana, por ejemplo.

#### **9.4.4. Voluntad y pertenencia**

Voluntad y pertenencia son algunos de los factores que he constatado que tienen que ver con la integración emocional que los alumnos pueden llegar a desarrollar. Cuando no hay voluntad personal, una cierta disposición en querer participar y querer formar parte del mundo fuera del propio entorno familiar, es difícil que se pueda vencer a las dificultades comunes que siempre surgen durante el proceso de integración. Cuando no hay voluntad las personas se muestran más cerradas, más resistentes a este proceso.

Sin embargo, aunque me parezca necesario que en un primer momento haya un deseo, una predisposición por parte de las personas que están llegando a la sociedad receptora, en querer encontrar su espacio, también soy consciente de que es necesario que haya cierta voluntad por parte de los de la sociedad receptora en querer recibir, apoyar, dejar participar, abrir un espacio, para los que ya están y para los que están llegando. Tanto el Colectivo IOÉ (1999) como Jordán (1998), destacan que es imprescindible que haya voluntad de las dos partes para que pueda haber algún tipo de negociación hasta llegar a la integración. Igualmente creo que la persona que llega es quien tiene que dar el primer paso.

Los chicos y chicas participantes de la investigación, de un modo general, se han mostrado bastante abiertos y deseosos de participar del entorno socioeducativo que estaban. La necesidad de tener amigos, el deseo de poder comunicarse bien, eran algunas de las razones para que esta voluntad estuviese presente en sus actitudes, por ejemplo. No obstante, me ha llamado la atención un comentario de una de las alumnas que decía que uno cuando llega no tiene que “querer” participar, sino que para ella más bien es como si la persona tuviese la “obligación” en participar y hacer lo que hacen los demás. La alumna argumentaba diciendo que se uno está en la aula de matemáticas tiene que hacer matemáticas y no otra cosa.

“Nao, não é questão de querer, você tá num lugar e não vai fazer nada...  
“Ah, eu não gosto daqui e não vou fazer isso...”, lógico que não, você tá aqui você tem que fazer, ué?! É igual você tá numa aula de matemática e não fazer matemática, lógico, você tá na aula você tem que fazer... mesmo que você nao goste, tipo Festa dos Reis, você não quer ir, não vai... mas também não fala mal, criticar, essas coisas...” (Thaís, 13 años, 6 meses en Bcn.)

Diferente de lo que opina Thaís, y como he comentado en el marco teórico, Pajares(2005) afirma que en la integración las personas tienen el “derecho” de querer o no ser integrado, de aceptar o no las condiciones que están en juego (Pajares, 2005:101). A partir de esta afirmación pienso que es más fácil desarrollar sentimientos positivos y poder establecer un equilibrio emocional, cuanto mayor sea el grado de voluntad de las personas en relación a la nueva vida. De lo contrario, con la resistencia, lo que favorece es el aumento de los sentimientos negativos, generando un “malestar” emocional.

En lo que se refiere a la pertenencia, he percibido que hasta que los chicos y chicas no se sienten parte de un grupo en concreto, sea en la escuela, en el barrio, en la iglesia, en el centro cívico, ellos no tienen todavía una integración emocional equilibrada. Como afirmaba Bisquerra (2003), la “conexión”, el formar parte de un grupo, es una de las necesidades emocionales del alumnado (Bisquerra, 2003:170).

Un estudio realizado en centros secundarios de los Estados Unidos señala que el sentido de pertenencia implica una identificación con los valores y los objetivos de la escuela, además de una buena conexión de los alumnos con sus compañeros y profesores. En este sentido, el estudio destaca que es importante conectar y ser aceptado tanto por los compañeros como por los profesores (Engagins School, 2004:43). Por otro lado, en un estudio realizado por Davidson (1996) en los centros urbanos de los Estados Unidos presenta algunos ejemplos de estudiantes que por causa del color de la piel sienten que su participación es limitada, no desarrollando de esta forma un sentido de pertenencia al grupo (Davidson, 1996:39). Creo que la falta del sentido de pertenencia, la limitación en la participación puede verse limitada no solo por el “color”, sino que también por el status socioeconómico, por el origen, por la religión, etc.

Me resultó muy interesante el comentario de Carla que a través de su experiencia en sus largos años en la sociedad receptora, decía que los alumnos cuando llegan tienen que actuar como se fuesen uno a más en la clase y no pensar que ellos son diferentes. La chica con mucha propiedad defendía la idea que uno no puede olvidarse sus raíces pero que en el momento en que llegan tienen que pensar que ya son “españoles”. Para ella esta mentalidad es lo que puede facilitar la integración.

“Não, ir como se fosse um a mais. Todos fazem a classe, pois você também. Não pensar que você é de outra maneira. Pensar que você já é espanhola. Não tirar da mente de onde você veio, mas naquele momento para se integrar bem, pensar – “ Eu vou fazer bem as coisas. Vamos estar aqui então... estamos em Espanha.” (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona).

Pero llegar a actuar de esta manera no es tan sencillo, como la chica misma recordaba que en su primer momento no actuaba así. Según el Informe de Pisa 2003, en la mayoría de los países de la OCDE participantes de la investigación, no hay una diferencia significativa entre los estudiantes autóctonos y no autóctonos en lo que se refiere al

sentido de pertenencia a la escuela, siendo que en el caso de los estudiantes no autóctonos las respuestas tienden a ser menos positiva en el sentido de pertenecer a la escuela. Por otro lado, el informe también revela que cuando los países son capaces de ayudar a los estudiantes a sentirse más parte de la escuela, tanto puede favorecer en el aprendizaje como puede reducir los problemas de comportamientos (Informe Pisa, 2003: 108).

He podido verificar que si la cuestión de la integración emocional está, entre otros aspectos, relacionada al grado de pertenencia, este grado de pertenencia está relacionado a las amistades que los chicos y chicas han sido capaces de lograr durante este tiempo. Mariana por ejemplo, afirmaba que para ella el relacionarse con las personas, sobre todo las personas autóctonas, era la clave de la adaptación a la nueva vida.

“Eu acho que a chave, assim, para adaptar é se relacionar muito com as pessoas daqui. Porque se você não se relaciona, se você não tem muitos amigos já “ai, no meu país eu tinha amigo, eu quero voltar”, mas se você se relaciona, arruma amigos, já, você se sente melhor, você se sente mais em casa, ai você pode sair mais com os amigos e tudo.” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelona).

Es interesante observar que Mariana incluso llama la atención para un aspecto emocional cuando afirma que cuando uno no tiene amigos termina por querer volver a su país de origen, mientras que cuando tiene amigos “ya se siente mejor”. Comentarios como este favorece a que podamos reflexionar más sobre la importancia de la integración emocional del alumnado dentro de esta amplia discusión.



# CAPÍTULO 10

## DE LA INTEGRACIÓN DESEADA A LA INTEGRACIÓN VIVIDA

“Integração? Acostumar com a cultura, não? Uai! Fiz o que eles fazem, né? Joguei bola com eles, saí, fiz a cultura deles, em casa a gente fazia aquela sardinha pequinha, né? (ri...) No bar da minha tia a gente comia as uvas todas... Eu tinha que fazer a cultura deles, né? Tinha que falar o castellano para poder me acostumar, o catalán...” (Víctor, 12 años)

### INTRODUCCIÓN

El objetivo inicial de este capítulo era hacer un recogido entre algunos discursos sociales que existen sobre la integración de las personas inmigradas en España como prensa, planes de gobierno y opinión del profesorado, a fin de comparar dichos discursos con las experiencias de integración de los adolescentes brasileños. No obstante, a lo largo de la investigación y al revisar parte del material discursivo me fui dando cuenta de que tanto los medios de comunicación como los supuestos planes de gobierno, en lo que se refiere a la integración, plantean ideas muy distintas en cuanto al ámbito educativo y al ámbito laboral. El tipo de atención que necesita el alumnado no es el mismo tipo de atención que necesitan los trabajadores y resulta difícil establecer una aproximación. Los alumnos y trabajadores extranjeros necesitan un tratamiento social diferente, como son enfocados de manera diferente por los medios de comunicación.

Por un lado, los medios de comunicación presentan imágenes ni siempre reales sobre los temas relacionados con la inmigración, muestran imágenes de acuerdo con lo que ellos quieren que sea visto por la sociedad; en su mayoría exhiben imágenes más negativas que positivas. Asimismo, los planes de gobierno, que suelen ser elaborados desde los despachos y no desde las vivencias de las personas inmigradas, reflejan más lo

que se cree que las personas inmigradas necesitan y más bien sirven para atender a la propia sociedad, que para cubrir sus necesidades reales.

A partir de esta distancia entre los discursos sociales reflejados en los medios de comunicación o en los planes de gobierno y la realidad de los adolescentes participantes en la investigación, he decidido trabajar directamente con el discurso del profesorado porque son los que tienen acceso directo a estos jóvenes y porque, en cierta manera la visión del profesorado también suele estar influida de manera directa o indirecta por los discursos sociales vigentes. Igualmente, antes de entrar directamente en la opinión del profesorado sobre la integración de sus alumnos, me gustaría destacar de forma muy breve algunos aspectos en relación con los medios de comunicación y con los planes de gobierno.

Así, este capítulo estará dividido en una primera parte donde explico la perspectiva de la prensa, de los planes, de los profesores y del alumnado respecto a la integración, y en la segunda parte, puntualizaré los tipos de experiencias de integración realmente vivida por los adolescentes brasileños en Barcelona.

## **Primera parte: De la integración deseada...**

### **10.1. ¿QUÉ DICE LA PRENSA SOBRE LA INTEGRACIÓN?**

Con el aumento de los trabajadores extranjeros en los últimos 5 años en España el tema inmigración se ha convertido en uno de los principales asuntos abordados por los medios de comunicación. Cuestiones relacionadas con la regularización de los inmigrantes, la vivienda, la violencia, el trabajo, los cayucos, la discriminación, la educación y la exclusión, son temas frecuentes que están preocupando a la sociedad en general. Sin embargo, muchas veces toda esta coyuntura suele venir bajo el mismo rótulo: integración.

Torrabadella y Tejero (2005), citando a especialistas en el área de la media e inmigración, resaltan que con un tono dramático, poco riguroso informativamente y cerca de la construcción de una percepción social basada en prejuicios y correlaciones tendenciosas, los medios de comunicación suelen vincular la inmigración a la delincuencia. Las autoras resaltan que esta visión negativa y problematizadora ofrecida por la prensa se resume en tratamientos políticos e informativos que hacen referencia al color de la piel, al origen étnico o al país de origen, cuando no es necesario, transformando el sujeto protagonista de la noticia en el objeto de la noticia, silenciando muchas veces sus voces y utilizando calificativos negativos como *sin papeles*, *ilegales*, entre otros “adjetivos” (Torrabadella y Tejero, 2005:95).

Respecto a la educación de los hijos e hijas de los trabajadores que llegan a la sociedad de destino, los medios de comunicación, como representantes de la opinión pública reproducen en sus discursos periodísticos que la integración de estos niños, adolescentes y jóvenes es un problema:

**"El mundo entero en un aula"**  
**(LaVanguardia, 16 de septiembre de 2003 - p.28)**

**"Las aulas rozan el lleno - Colapso en algunas escuelas de las comarcas con mayor flujo de inmigrantes"**  
**(LaVanguardia, 16 de septiembre de 2003 - p.27)**

**"Educación pide dinero para integrar mejor a los recién llegados"**  
**(El Periódico de Cataluña, 16 de septiembre de 2004 - pp.30-31)**

**"El fuerte incremento del número de inmigrantes en las escuelas pone a prueba la capacidad de integración del sistema educativo"**  
**(Revista-LaVanguardia, 19 de septiembre de 2004 - pp. 1-4)**

**"Comienza el curso con el reto de la integración del alumnado"**  
**(El País - Cataluña, 16 de septiembre de 2004 - p.3)**

**"Las aulas españolas reciben este curso a 100.000 nuevos alumnos de origen inmigrante"**  
(LaVanguardia, 15 de septiembre de 2004 - p.31)

**"El fracaso llega a 40% en los inmigrantes"**  
(LaVanguardia 16 de septiembre de 2004 - p.28)

**"Los nuevos españoles"**  
(Magazine-LaVanguardia, 9 de enero de 2005 - pp. 24-35)

**"El instituto de Babel"**  
(El País Semanal, 18 de junio de 2006- pp.42-54)

**"Escuela de color - aulas diversas, la integración de los niños inmigrantes"**  
(El País Semanal, 22 de octubre de 2006 - pp. 25-29)

A partir de algunos titulares de prensa podemos constatar que la integración puede ser vista socialmente como un problema por la **diversidad cultural** que instala en los centros escolares, por la **cantidad de alumnos** que llega durante todo el curso escolar, por la necesidad de **recursos financieros** que se requiere para integrar al alumnado, por el **fracaso escolar** que está afectando a muchos alumnos que no se adaptan a las dinámicas escolares, por el reto que la presencia del alumnado extranjero supone a la funcionabilidad del sistema educativo local, problema por la falta de **dominio del idioma** que impiden la comunicación inicial con los alumnos y con las familias, por el **mestizaje étnico** que estos alumnos hacen notar en cada aula y, seguramente, problema por otras cuestiones más. No obstante, la presencia de los nuevos alumnos presenta más bien una dificultad a ser superada, que un problema en sí mismo.

Esta perspectiva manifestada por los medios de comunicación, la construcción del otro como problema para la sociedad, provoca tanto en las familias inmigradas, como en las familias autóctonas, actitudes que en vez de favorecer la integración de los dos grupos,

más bien favorezca el alejamiento. Tanto ocurre de esta manera, que muchos padres terminan por sacar a sus hijos de las escuelas cuando aumenta el número de alumnos extranjero con la excusa de que la presencia de este alumnado ralentiza el aprendizaje de los demás. El hecho de que estén mayoritariamente matriculados en escuelas públicas, hace, también, que este tipo de centro empiece a ser marginado socialmente, sobre todo en algunos barrios con gran presencia de inmigrantes, causando, de esta manera, un gran abismo entre un grupo y otro.

Por otra parte, hay un doble juego a la hora de lucir las noticias sobre la integración de los nuevos alumnos: si, por un lado, los medios de comunicación presentan en un primer momento aspectos positivos en la presencia de los nuevos alumnos en la sociedad, como aportación de riqueza cultural o renovación de la población en España, por otro, hacen hincapié en las dificultades que este grupo ofrece a la hora de vincularse a la sociedad. Algunos textos más optimistas recogen las experiencias de alumnos extranjeros, profesores y centros escolares, enseñando como éstos han conseguido superar las limitaciones de cada parte involucrada a la hora de incorporar los nuevos alumnos al centro escolar. Pese a ello, otros textos reflejan una visión más negativa de los hechos, en este tipo de situación dejan claro que la integración consiste básicamente en aprender el idioma local y seguir las reglas sociales como los demás, dejando de lado la idea de la aportación de la riqueza cultural que uno trae consigo.

## **10.2. ¿QUÉ DICEN LOS PLANES?**

El objetivo de los planes nacionales relacionados con la inmigración es dar pautas orientadoras para que los diferentes sectores sociales puedan trabajar dentro de sus necesidades, incluso porque cada comunidad funciona de una manera distinta. En lo que se refiere a los planes de gobierno para la integración de los inmigrantes en la sociedad receptora, hay una perspectiva más general enfocada a través de los planes nacionales, y luego cada comunidad autónoma desarrolla temas más específicos dentro de sus

necesidades locales. Sin embargo, existen tanto planes de carácter nacional como planes de carácter más autonómico<sup>80</sup>.

Merece la pena destacar, por ejemplo, que el nuevo plan nacional que está en vías de aprobación, “*Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración – 2006-2009*”, caracteriza la integración como *un proceso social dinámico, que tiene que ser continuamente reproducido y renovado en el tiempo, y que requiere un esfuerzo mutuo o bidireccional tanto por parte de la población inmigrada, como por parte de la sociedad receptora*<sup>81</sup>. Se puede considerar un plan con una visión más abierta en el sentido de que prevé un esfuerzo tanto por parte de los que llegan a la sociedad, como por parte de los que ya están en ella, dejando de lado la idea de que solamente los que llegan tienen la obligación de adaptarse al que encuentran.

Al revisar algunos planes estratégicos a nivel nacional y autonómico me fui percatando de que, en lo que se refiere a la educación de los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes, dichos planes están orientados más o menos hacia la misma dirección: necesidad de incorporación de los menores extranjeros en edad de escolarización obligatoria en el sistema educativo español, con plena igualdad de oportunidades y derechos que los demás alumnos autóctonos. A partir de la necesidad de una incorporación eficaz de los nuevos alumnos en el sistema educativo español y con el carácter tan general presetado en los planes nacionales o autonómicos, algunas comunidades tomaron la iniciativa de crear planes y programas específicos destinados a atender la necesidad educativa de estos nuevos alumnos como pueden ser los planes creados en Andalucía, Madrid o Cataluña<sup>82</sup>.

El *Pla d'actuació per l'alumnat de nacionalitat estrangera: 2003-2006*, realizado en Cataluña, por ejemplo, tiene como objetivo general la integración escolar y social de los

---

<sup>80</sup> Evolución de algunos planes a nivel nacional: *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (1994)*”, *Programa de Regulación y Coordinación de Extranjería e Inmigración (Greco 2001)*”, *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración – 2006-2009*(Todavía en fase de aprobación, 2006). *Evolución de algunos planes en nivel autonómico (Cataluña): I Pla Interdepartamental d'Immigració (1993-2000)*”, *II Pla Interdepartamental d'Immigració (2001-2004)*”, *Pla de Ciudadanía i Immigració (2005-2008)*.

<sup>81</sup> Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración – 2006-2009 (Consultado en junio de 2006)<http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Indice.htm>

<sup>82</sup> En Andalucía: *Plan Andaluz de Educación de Inmigrante (2001)*; En Madrid: *Plan de atención a la diversidad (2003)*; En Cataluña: *Pla d'actuació per l'alumnat de nacionalitat estrangera: 2003-2006*.

alumnos de nacionalidad extranjera en la sociedad catalana, independientemente de su lengua, cultura, condición social u origen. Para llegar a esta integración el plan destaca como objetivo específico el aprendizaje del idioma local, acceso al mismo currículum que siguen los otros alumnos, que incluye también el dominio de la lengua castellana y el desarrollo de la autonomía personal dentro del ámbito escolar y social.

En el caso de Cataluña, para conseguir cada uno de estos objetivos, aunque haya orientaciones generales marcadas por el plan educativo autonómico, cada centro escolar posee libertad para crear y desarrollar sus propias estrategias pedagógicas según el perfil específico de su alumnado a la hora de ejecutar dicho plan. Esto hace que la idea que yo tenía de trabajar los discursos generales sobre la integración pierda un poco de sentido porque al fin y al cabo, estaría discutiendo las ideas locales sobre la integración. De esta manera y como he explicado en la introducción, trabajaré directamente con las experiencias e ideas del profesorado sobre la integración.

### **10.3. ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES?**

No cabe duda de la importancia de los profesores dentro de todo el proceso educativo por el cual pasa el alumnado. Jordán (1998) afirma incluso que los profesores son la pieza clave para una educación de calidad (Jordán, 1998:93). Ahora bien, cuando se trata de un proceso de integración socioeducativa, cuando nos referimos a la atención al alumnado extranjero, esta función se convierte en crucial, dado que no se trata solamente de cumplir un rol técnico o no se trata de la mera transmisión de contenidos (Colectivo IOÉ, 1997:51). El compromiso del profesor con el alumnado a la hora de recibirlos, ser paciente, enseñarlos dentro de sus limitaciones, ser referente lingüístico y referente social, entre otras cosas, es lo que caracteriza la importancia del profesorado dentro de este proceso, no solamente el enseñar por enseñar.

Tomando en consideración el elevado número de alumnos extranjero y el déficit del profesorado para acudir a toda esta demanda en Cataluña, me ha sorprendido muy positivamente la buena calidad de profesores que he encontrado durante mi trabajo de campo. A la vez que fue una grata sorpresa, por ver que los alumnos estaban siendo bien

asistidos, me ha causado también cierta extrañeza de no encontrar a los profesores, o a los supuestos profesores que realmente tienen una actitud más negativa hacia este nuevo modelo de escuela diversamente cultural, o son más conservadores en este aspecto. Sin embargo, era todo un reto saber si los discursos políticamente correctos de algunos profesores eran relevantes o no.

Los 16 profesores participantes de la muestra son profesionales que llevan entre 2 y 20 años trabajando en el sistema educativo español. Son profesores de diferentes asignaturas como lenguas, sociales, matemáticas, inglés, informática, entre otras, y con experiencias tanto en la enseñanza pública como privada. La mayoría de los informantes docentes se han mostrado muy abiertos en colaborar con la investigación y algunos han resaltado la importancia de estudios como éste en el momento educativo en que estamos viviendo en Cataluña.

Dentro de sus experiencias destacan que ha sido en los últimos 6 ó 7 años cuando las escuelas han empezado a recibir alumnos extranjeros con mayor frecuencia, siendo los últimos 2 ó 3 años cuando han llegado con más intensidad alumnos de diferentes orígenes, sobre todo de Latinoamérica.

“[...] de diversas nacionalidades y diversidad cultural, pues aproximadamente un, a ver, yo te diría unos 6 años 7 años, una cosa así, es más o menos la evolución de este instituto, este instituto, bueno, ha ido más o menos integrando más o menos alumnos de naturalidades de aquí del barrio generalmente suelen ser de países sudamericanos y después países asiáticos Pakistán, de la zona de Rusia, de Libia, y la otra parte sudamericanos tanto Brasil, países Ecuador, Argentina, Bolivia, etc.” (Tutor Caroline)

“[...] pues llevamos ya 4 o 5 años, lo que pasa que estos últimos años es cuando ha habido el gran *boom* de niños emigrantes sobre todo, de Latinoamérica...” (Tutora Raquel)

Teniendo presente que la función del profesorado es crucial a la hora de fomentar la integración de los alumnos en el nuevo sistema escolar, especialmente, en estos últimos años cuando sigue creciendo el número del alumnado extranjero, cabe preguntarse ¿Qué opinan los profesores sobre la integración? ¿Actúan bajo esta opinión? ¿Son conscientes de la importancia de su papel en este proceso? La idea de este apartado es,



sencillamente, poner sobre la mesa los distintos posicionamientos del profesorado acerca de la integración socioeducativa de sus alumnos.

La experiencia del profesorado en cuestión está marcada por su trayectoria en los distintos centros (público o privado), por los diferentes entornos donde trabajan (más o menos favorable socio y económicamente), por el tipo de asignatura que imparten y por el tiempo que llevan en la enseñanza. Los profesores novatos parecen estar más abiertos a estos cambios y buscan distintas alternativas para tratar la situación, a diferencia de algunos profesores que ya están más cerca de la jubilación y dan menos importancia al tema. Merece la pena destacar también que hay muchos profesores que ya están cansados, desmotivados, no saben como lidiar con la presencia del alumnado extranjero (algunos no la aceptan), y esto influye directamente en las actitudes que tienen a la hora de ocuparse de estos alumnos. Según Jordán algunos profesores experimentan una gran ansiedad cuando se topan con la incorporación de alumnos nuevos al centro y perciben las dificultades de enfrentarse con tareas educativas novas y complejas para cual no están preparados pedagógicamente (Jordán, 1998:96). Sin embargo, parece ser que este hecho tanto puede favorecer una actitud de resistencia por parte de profesor, como puede impulsarlo a buscar nuevas salidas estratégicas.

Entre la variedad de opiniones de los profesores presentes en la muestra he podido constatar y separar tres posicionamientos diferentes en relación a la integración. En el primer posicionamiento, algunos de los profesores presentan una postura más “culturalista” y unilateral, donde creen que **los alumnos extranjeros al llegar a una nueva sociedad tienen que adaptarse a la forma de vivir de esta sociedad.**

“Para mí la integración es un poco de la cultura, la comida, la religión que tenemos la misma, no creo que los niños tengan problema. En seguida se acostumbran. Integración es cuando uno acepta la forma de vivir de aquí. Si preguntas a un catalán te dirá que es cuando uno habla catalán, pero yo creo que es cuando uno se adapta a la forma de vivir de aquí. Carla está muy integrada en la escuela y ya hace mucho que vive aquí.” (Tutora de Carla)

“Integración es coger las costumbres de la sociedad... muchos españoles no siguen las costumbres que se esperan de ellos... entonces claro... En castellano decimos donde fueres haga lo que vieres, los inglese dicen algo parecido y luego hay: cuando vayas a Roma, haz lo que hagan los romanos”. (Tutor de Thaís)

Este tipo de idea parece revelar una visión muy cerrada y limitada de lo que puede consistir el proceso de integración. Pajares llama la atención sobre el hecho de que la integración no es una cuestión de adaptación a una forma de vida o a unas pautas culturales, como sugiere los profesores, sino que se trata de algo distinto y más complejo (Pajares, 2005:11). Los profesores que suelen tener este tipo de postura esperan que el gran esfuerzo, por no decir total esfuerzo en integrarse sea de los alumnos: que ellos tengan una actitud más sumisa y estén todo el tiempo sometidos a lo que dice la mayoría. Mientras que en la práctica no siempre funciona de esta manera.

Cuando pienso en la expresión “adaptarse a la forma de vivir de aquí” pronunciada por la profesora, pienso que debe ser difícil encontrar una forma de vida única que pueda abarcar las diferentes maneras de ser de aquí, sea un aquí Cataluña, sea un aquí España. A los alumnos se les abre un sinfín de formas de vivir cuando llegan a Barcelona. La cuestión reside en que cada uno encuentre su espacio y su forma personal de vivir.

El segundo posicionamiento que pude constatar es de los profesores que ven **la integración como un proceso bilateral donde tanto las personas extranjeras como las personas de la sociedad receptora son responsables por este proceso**. Es decir, tiene que haber voluntad, compromiso, paciencia, respeto, intercambio, por las dos partes. Me ha llamado la atención que en este posicionamiento los profesores hagan hincapié en que los alumnos deben integrarse a la nueva comunidad, pero sin abrir mano del capital cultural que disponen. Es más, que los alumnos deben participar con este capital dentro de la sociedad.

“Pues yo creo que integración sería que la persona que viene de fuera, se sienta lo menos extraña posible en el lugar en el que llega, ¿no? Y entonces para esto se requiere, claro, que esta persona quiera adaptarse, pero también cierta comprensión por parte del grupo que acoge, ¿no? Porque esto no se puede hacer de manera inmediata, ¿no? Se requiere un proceso. Entonces, claro, quizás buena voluntad por parte de las dos, ¿no? Querer integrarse y querer acoger, luego un poco de paciencia, porque son cosas que no son inmediatas, yo creo que la integración sería esto. Sentirte cómodo en la sociedad que te acoges, no quiere decir que tengas que dejar todo lo que es tu cultura, pero, sí que tiene que haber una especie de diálogo ahí e igual cosas que son muy, muy sorprendentes, para la otra cultura, no sé si dejarlo o... hacer de una manera que sea más suave, o no sé. Pero tiene que haber un poco las dos partes. No sé si *fifty-fifty* o *sixty-fourty*, pero las dos partes,

¿no? Las dos partes tiene que haber si no, yo creo que es muy difícil que haya integración.” (Tutor de Marta)

“Pues, la integración, pues es venir aquí, aprender de lo que hay aquí, pero aportando lo suyo, y que cada uno aporte y que los demás cojamos lo bueno de los demás, eso es para mi la integración, no es meter y olvidar lo suyo, sino que cada uno que trae como una cultura, que deje lo mejor de su cultura para nosotros también, para mí es eso...” (Tutora de Raquel)

A este proceso bilateral, Malgesini y Jiménez (2000) llaman de adaptación mutua, es decir, un *“intento más explícito y sistemático de formulación de la integración, implicando cambios, no sólo en el inmigrante o un grupo minoritario sino también en la sociedad mayor y en el Estado* (Malgesini y Giménez, 2000:251). A mi modo de ver, este planteamiento es lo más coherente porque la llegada de invitados a casa, aunque no por invitación oficial, tanto altera la rutina de quién llega, como de quién ya estaba antes. Por ello, hace falta un pacto de convivencia para que ambas partes, como mínimo, puedan cohabitar.

Por otro lado, dentro de esta línea de bilateralidad, me resultó muy interesante la aportación de una profesora que me preguntó si yo quería saber la integración ideal o la integración real, provocando un ambiente de risa, por la sorpresa de la pregunta, a la vez que un ambiente de reflexión y complicidad entre las dos, por la seriedad del tema en cuestión.

“¿Cuál la ideal o la que es? (risas) Yo creo que para que una persona se integre, porque todos nos hemos integrado en la nuestra sociedad como se fuese otro, es un intercambio, siempre hay que haber un poco de intercambio, o sea yo doy unos recursos y ellos me dan aquellos (otros) recursos, ¿no? La facultad de ponerse en la piel de los otros es fundamental, claro, me imagino a sus edades ir a un país que no es el suyo, que no vas por voluntad sino porque te llevan y que te has de aclimatar a un idioma diferente, a un clima diferente y a una cultura diferente, es muy chocante, y todavía se adaptan bastante bien, a principio se adaptan bastante bien, después se dispersa un poco las cosas porque no han seguido una integración positiva, o bien porque el interés ha sido estar imitando unas conductas que no son las suyas, no son las apropiadas.” (Tutora de Leandro)

“La real es esto, que cogen lo peor, los unos de los otros. Los de aquí, los niños de aquí en general están muy consentidos y esto lo ven los que son de fuera, lo primero que les choca es esto.” (Tutora de Leandro)

En un primer momento la docente rescata la idea de la integración social, por la cual todos tenemos que pasar, estando dentro o fuera de nuestras sociedades de origen, y luego asocia la idea de integración al intercambio, donde las personas se relacionan a través del dar y recibir. Es interesante observar también que la profesora de un modo bastante sutil, haz una crítica a la integración cuando esta se limita a imitación de conductas ajenas, como una integración no positiva. Parece ser que para esta profesora, la idea unilateral de integración, “como hacer como hacen los romanos”, por ejemplo, tampoco sería una idea adecuada para integrar a una persona en la una nueva sociedad. No obstante, la profesora es consciente de que esto es lo que termina por ocurrir con los alumnos, el lado más perjudicial, donde cada parte coge lo peor de cada uno.

De una manera simplificada, parece ser que aunque la profesora entienda que la integración ideal es la que está relacionada al intercambio positivo de experiencias, la integración que ella observa en su centro y la nombra como real, es aquella donde los alumnos, tanto autóctonos como no autóctonos, toman para sí lo que creen que es lo mejor que sus compañeros tienen para ofrecer.

Desde otra perspectiva, un docente señala la importancia de que los alumnos y alumnas extranjeros sepan más o menos cómo funciona la sociedad donde están viviendo de manera que sean enriquecidos socio y culturalmente por ella, y para que se les abran oportunidades. Este profesor no habla concretamente del intercambio, pero deja a entender la necesidad de este intercambio, sobre todo en lo que se refiere a que los alumnos conozcan por si mismo su nuevo entorno.

“ A veure, mmm, (silenci) és que és complicat definir, suposo que la integració seria que ells sapiguessin més o menys, com funciona allà on estan, i tenen els recursos per moure's a la societat allà on estan. I que, d'alguna manera, doncs que això els ajuda a enriquir-se, que els ocupa un nou espai, per tant, els hi obre possibilitats. Això, a vegades el que pot ser, el fet que se t'obrin possibilitats, et generi dubtes, dubtes sobre moltes coses, no?. És bastant complicat també això ... a l'edat que tenen...” (Tutor de Luciano)

“ Vull dir. Ells han estat, estàn, han viscut en societats molt i molt diferents a la nostra i si tenen molt ficat al cap que una cosa està bé o està malament i no tenen el concepte que hi ha moltes possibilitats i hi ha molts grisos i molt marrons i moltes possibilitats...” (Tutor de Luciano)

En palabras del tutor, la poca integración que hay por parte de algunos colectivos viene de una visión dualista de que en la vida todo es bueno o malo. Me parece que para el profesor, las familias deberían ver que en la nueva sociedad en que están las cosas no son blancas o negras, hay diferentes tonos de grises. Estos tonos de grises, de marrones y las muchas posibilidades solamente existen a través del intercambio, del proceso bilateral que puede jugar la integración.

Ha sido interesante observar que este tipo de profesorado intenta motivar más a los alumnos, algunos se hacen más presente en sus vidas, suelen ser más comprensivos y sobre todo trabajan desde una perspectiva de la igualdad, considerando los alumnos en su totalidad sin llevar en cuenta sus orígenes.

El tercer posicionamiento, por el cual se ha decantado la mayoría de los profesores, es el de **integración como relación con el otro**. Sin embargo, no un relacionar superficial, sino que un relacionar que implica participación, convivencia, respeto, comunicación, aceptación, y sobre todo bienestar. Una profesora llama la atención sobre el que, a veces, se pide mucho de los alumnos extranjeros cuando llegan y éstos no son capaces de atender a toda la demanda, por eso, con que se les pida relacionarse progresivamente con los compañeros y con los profesores, para ella, en un primer momento, ya sería suficiente.

“La integración pues, es poder relacionarse de una manera normal, con todas las personas que tienen a su alrededor, llegar y que los niños puedan integrarse con normalidad, relacionarse con normalidad con los profesores, con los chicos y compañeros con normalidad, poco a poco, progresivamente, ¿eh? Para mí sería esto, que puedan llegar a relacionarse con normalidad con las personas que tienen, porque a veces pides cosas que no son posibles, para mí yo pienso que con este estado, ya estaría bien.” (Tutora de Víctor)

“La integración en el grupo quiere decir que él tiene una buena relación con los compañeros, que no tiene problemas, que tampoco está marginado en el grupo...” (Tutor de Marcelo)

“... pues la definiría como tener la capacidad de relacionarse, de hablar, de formar grupos en el recreo, no ir siempre con el mismo amiguito, o con la misma amiguita, por ejemplo, no, sino de ser capaz de por ejemplo en el caso de Eduardo si el solamente fuera con los chicos y chicas brasileños del instituto para mí no tendría capacidad de integración pero el habla con grupo pakistani, habla con las personas de Barcelona, habla con gente que ha venido de Madrid, es una persona agradable con todo el mundo y no tiene un grupo muy cerrado, ¿eh?” (Tutor de Eduardo)

“Para mí la integración sencillamente es la convivencia entre, entre personas de otros países y un poco mas, o sea, convivencia, respeto y ya está, o sea, es lo que basamos aquí, son las bases primordiales, respeto, comprensión hacia del que viene de afuera ...” (Tutora de Marcos)

Me sorprendió la sensibilidad con que los profesores describían los procesos de integración como relación. En primera instancia, me ha hecho dudar de que realmente lo pensarán así, pero a través de las observaciones y, sobre todo por las declaraciones de los alumnos, se podía percibir la sinceridad y el empeño de que esto fuera un hecho real por parte de muchos de los profesores. No obstante, juntamente con el planteamiento de una dosis de relación a la hora de integrar, también venía una dosis de trabajos académicos a fin de que los alumnos pudiesen recuperarse lo antes posible.

Otros profesores, asustados con la indagación de lo que sería integración para ellos, contestan de la siguiente manera:

“Ui, esto es muy complicado!!! Pues sentirse bien en un lugar, en el grupo y con las personas, sentirse a gusto y participar de todo que se hace sin tener que renunciar de lo suyo, ser capaz de valorar todo lo que está al alrededor. Yo diría que se una persona se siente bien donde está y participa aportando sus diferencias o aceptando las otras diferencias creo que esto sería la integración.... Y los niños, ya verás si me centro en los niños cuando veo que están felices, contentos y jugando con sus compañeros para mí ya están integrados.” (Tutora de Gisele)

“Es muy complicado, eh? De verdad que no he pensado nunca. Te digo muy en serio, a mí me ponen de donde vengán, con que sea un alumno, para mí ya son todos iguales, vale? Sean de aquí, sean de allá, para mí es igual, son alumnos, y para mí como un alumno es sagrado... La adaptación para mí es esto, que puedan comunicar, una vez que llegan a comunicarse, vale? Ya no hay ningún problema.” (Tutor de Juliana y Mariana)

Parece ser que ellos atribuyen el calificativo de complicado, no a la definición de un término, lo que también lo es, sino que a la aplicabilidad de este término en la vida cotidiana. Muchas de las inferencias algunas veces sonaban más como deseos, o como la integración ideal, lo que es realmente algo efectivo. Es decir, sí que enfocar la integración desde las lentes de las relaciones puede ser lo más efectivo, pero cuando los alumnos llegan a las escuelas hasta que este hecho se concrete lleva su tiempo, no es tan fácil cuando estamos desde dentro de la situación.

Retomando una revisión de Jordán (1994), Besalú señala que los profesionales de la educación tienen una visión muy simplista, romántica, humanista de la educación intercultural. Según Besalú, se trata de una visión propia de personas de buena voluntad, que responde al ideal democrático y pone el acento en el respeto y la tolerancia hacia todas las personas y es, por ello, una visión que está más considerada por los aspectos afectivos que por los componentes más externos (Besalú, 2002:238). Esto pone de manifiesto que algunas de las consideraciones de los informantes pueden estar influidas por esta visión más romántica de la educación intercultural. Sin embargo, basada en la experiencia de los adolescentes brasileños de la muestra, todo indica que es por las relaciones de amistad por donde se empieza el proceso de integración.

Por otro lado, hay profesores que aunque sean partidarios de esta idea de integración como establecimiento de relaciones, también son más conscientes que no es tan fácil lograr este reto. Uno de los profesores comenta incluso que los alumnos autóctonos también tienen sus dificultades, sobre todo cuando se refiere a problemas de orden social.

“Integración, me parece muy amplio... que vivan tranquilos aquí, que no se sientan discriminados... La integración escolar sería lo mismo, que participara de la misma manera en clase, sin ningún problema, pero eso no pasa ni con los que son de aquí... hay problemas sociales de todo tipo.”  
(Tutor de Leonardo)

“¿Qué sería la integración? Pues que los alumnos sean aceptados por el resto de sus compañeros, como una persona a más, como un compañero más. Que no lo vean distinto por pertenecer a otro país, o hablar otra lengua o tener una cultura general distinta. Para mí esto sería la integración, pero a veces no es tan sencilla. Hay culturas que chocan, y para esto estamos, para ayudarles, hablar con ellos, no solamente con los que vienen, sino con los

que están aquí. Es lo que hacemos básicamente en tutoría.” (Tutor de Andre)

Por la posición de estos dos profesores podemos constatar que ellos no perciben la cuestión de manera tan sencilla. La idea de ser aceptado por el otro, como aborda el último profesor, no depende solamente de la persona que llega, y esto tanto puede trabar la construcción de relaciones, como puede perjudicar y retrasar de gran manera todo el proceso. Merece la pena volver a comentar que todo el transcurrir depende también de las condiciones como uno llega en la nueva sociedad.

Parece ser que el discurso que los profesores construyen sobre la integración está relacionado a sus múltiples visiones y posicionamientos frente a la escuela, a la sociedad y frente a los propios alumnos. Pienso que los profesores tienen una posición privilegiada a la hora de intentar conceptualizar o entender lo que es integración: a) por el hecho de que ellos conocen y acompañan de manera directa o indirecta las experiencias de muchos alumnos suyos en este proceso, es decir, tienen una visión desde el alumno; b) como profesores me imagino que ellos esperan que sus alumnos puedan aprovechar de la mejor manera posible todo lo que la comunidad escolar pueda ofrecer, teniendo así una visión como educador; c) porque además de conocer el punto de vista del alumnado y el punto de vista del profesorado, ellos, también, pueden hacer uso de su punto de vista ciudadano, que seguramente no coincidirá con los dos anteriores.

Me interesaba sacar a la luz las opiniones de los profesores, tal cual me las han dado, porque me parece que sirven de herramienta a la hora de evaluar la distancia entre las experiencias que tienen los adolescentes brasileños en la integración *real*, y las expectativas o inferencias de los profesores sobre la integración *ideal*. De esta manera he podido comprobar que los profesores participantes en la investigación, de un modo general, se posicionan sobre la integración desde tres posturas diferentes: a) desde la integración como adaptación pura y dura a la dinámica socioeducativa, como proceso unilateral; b) desde la integración como proceso bilateral donde las dos partes deberían involucrarse y; c) desde la integración como intercambio y relaciones positivas con los demás.



Teniendo en cuenta estas tres posturas he podido percibir que la integración deseada por los profesores no es la misma deseada por los medios de comunicación: una integración pacífica, sin derechos, sin problemas, sin costes o sin colores. Los profesores tampoco parecen desear una integración tan superficial como sugieren los planes que se contentan simplemente que los niños, adolescentes o jóvenes estén matriculados en un centro escolar.

Aunque haya habido profesores que se han mostrado favorables a la integración del alumnado más desde un enfoque puramente académico-cultural, por decirlo de alguna manera, la integración deseada por la mayoría de los profesores participantes en el estudio ha sido **una integración que pueda favorecer el crecimiento total de los alumnos, en los diferentes aspectos de sus vidas como el al académico, personal, social y emocional.**

#### **10.4. QUÉ DICEN LOS ADOLESCENTES**

Al pretender descubrir las experiencias de integración de los informantes, no sabía muy bien si era mejor solamente observarles en su entorno escolar y llegar a una definición subjetiva de lo que sería integración en sus casos, o si también sería interesante preguntarles sus opiniones sobre lo que sería integración para ellos a fin de complementar el material recogido. Debido a la complejidad del tema y a las diferentes definiciones teóricas que se pueden encontrar, pensé que sería mejor preguntarles, de una manera sencilla, qué sería integración para ellos, matizando un poco dentro sus percepciones juveniles y, de esta manera, poder recoger informaciones más prácticas, más frescas.

A través de las experiencias de los adolescentes brasileños participantes en el estudio he podido verificar que la mayoría de ellos asocian la integración al grado de relación de amistades que pueden llegar a tener con los demás compañeros en la nueva sociedad de acogida. Tener amigos, al margen de origen, significa sentirse bien y estar integrado, mientras no tener amigos significa sentirse desubicado y poco integrado. Las opiniones varían entre: **a) integración como relación de amistad; b) integración como**

**participación en la comunidad; e c) integración como adopción del estilo de vida de la sociedad local.** Es significativo destacar también que de los 17 informantes dos adolescentes no supieron definir lo que sería integración para ellos.

Para el primer grupo, la integración es vista como una manera de relacionarse con los demás. Sin embargo, este relacionarse a la vez que exige esfuerzo por parte de quien llega, dada la limitación lingüística y la vergüenza inicial, también hace que uno se sienta más comfortable, más acogido por el grupo. Y si a la hora de empezar las amistades los amigos son autóctonos, todavía mejor porque pueden enseñar de primera mano las costumbres locales.

“É você se relacionar e se esforçar um pouco, né? Se você se relaciona principalmente com o pessoal que é daqui, você já capta um pouco da cultura assim como é, também sair, conhecer da cidade para ver como é...”  
(Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

“Não sei, conversar com os outros, conversar, ou então minha mãe apresentava os filhos das amigas dela para mim... Aí eu comecei a perder a vergonha e passei a falar com os outros. E... fazer amigos.” (Leonardo, 12 años, 1 año y 7 meses en Barcelona)

“É quando você se sente confortável onde você está... minhas amigas me ajudam a ficar confortável...” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Dentro de este **primer gran grupo** se abre un núcleo en el que se cree que la integración además de estar ligada a la relación con los demás, también está ligada al aprendizaje. En este caso tanto se refieren al aprendizaje académico, como al aprendizaje lingüístico. Es decir, hay una preocupación en tener amigos, hablar bien y sacar buenas notas, aunque no necesariamente en este orden.

“Não sei, fazer amigos, tentar entender o que os professores explicam e ir tirando boas notas, ainda que nos dois primeiros anos é muito difícil, eu tentei de muitas formas e muitas vezes eu não consegui; e mesmo que não consiga, pois, não sei, né? Não ficar assim deprimida, se não que tentar fazer as coisas e conseguir, e também fazer amizades com as pessoas...”  
(Raquel, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“Fazer amizade, tentar falar também a língua, fazer amigos... eu me senti melhor assim, fazendo amigos, amizade, aprendendo a falar, né?” (Luciano, 12 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

El **segundo grupo** ya parece asociar la integración a la participación. Thaís llama la atención, por ejemplo, sobre la idea de que uno cuando llega debe intentar formar parte, participar de la nueva estructura que encuentra independientemente de las diferencias que pueda haber entre un grupo y otro. Parece ser que lo más importante para la chica es unirse a este nuevo grupo.

“É... ai meu Deus, é o que me vem na cabeça, é você tentar se juntar ou fazer parte de alguma coisa nova. Por exemplo, você é de algum lugar e tem uma cultura diferente e vem para outro lugar, fazer parte desta cultura mesmo que seja diferente... é se juntar com eles...” (Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona)

Por otro lado, Víctor no habla de participación explícitamente a la hora de conceptualizar integración, pero enumera las distintas actividades y acciones que ha practicado y que lo hacían sentirse *integrado*. Aquí, sobre todo, me llama la atención las diferentes formas de participar en el nuevo entorno destacadas por Víctor que abarcan tanto la relación con el otro, como también aspectos gastronómicos a nivel privado y público y llega a aspectos lingüísticos.

“Integração? Acostumar com a cultura, não? Uai! Fiz o que eles fazem, né? Joguei bola com eles, saí, fiz a cultura deles, em casa a gente fazia aquela sardinha pequeninha, né? (ri...) No bar da minha tia a gente comia as uvas todas... Eu tinha que fazer a cultura deles, né? Tinha que falar o castelano para poder me acostumar, o catalán...” (Víctor, 12 años, 1 año y medio en Bcn.)

El **tercer grupo**, en una actitud más extremada o más inocente, caracteriza la integración como un cambio de estilo de vida, como un pasar de un polo al otro sin tener en cuenta las características que uno lleva consigo. Eduardo comenta que sería como tener las mismas costumbres de la sociedad receptora. El cambio de estilo de vida es bastante pertinente ya que cada sociedad funciona de una manera, pero la cuestión es cómo se gestiona este cambio. Me resulta interesante la afirmación de Carla pues de una manera sencilla resalta que la integración también pasa por la madurez, es dejar de ser

un bebé para ser una persona adulta en un corto espacio de tiempo. A lo mejor ella se refiere más a un cambio de mentalidad, que un cambio de vida en sí.

“Pois, trocar de vida. Trocar de tudo. É como passar de ser... passar de ser um neném para ser uma pessoa grande em dois dias. “ (Carla, 14 años, 6 años en Barcelona)

“Hum... Viver como um nativo da região, é isso. Ter os mesmos tipos de costumes, comer o mesmo tipo de comida, né?” (Eduardo, 16 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

Tras todo lo expuesto, también merece la pena destacar que no siempre las definiciones de integración de los chicos y chicas correspondían a sus vivencias reales. Es cierto que en el caso de los que habían definido integración como relación con los demás era más fácil constatar esta coherencia tanto en sus discursos como en sus acciones. Aun así había casos en los que, al creero que la integración estaba relacionada con las amistades, el adolescente todavía no había podido consolidar su grupo de amigos como en el caso de Raquel. Por otro lado, Eduardo aunque pensara que la integración consistía en vivir como un nativo de la región, su estilo de vida le impedía vivir la cultura local como él mismo relataba en su entrevista y como hemos visto en la integración emocional.

## **10.5. ENTRE LOS DISCURSOS**

Ahora bien, parece ser que la distancia entre la opinión del alumnado y del profesorado sobre la integración no es una distancia tan lejana una de la otra. Lo que difiere son las perspectivas que se ven influidas por las experiencias, las edades y las expectativas a la hora de percibir la integración de una manera y no de otra. Mientras que los profesores tienen una visión más madura de la vida y enfocada hacia el futuro, los adolescentes poseen una visión típica de sus edades teniendo más en cuenta el momento presente en el que están viviendo.

A continuación, podemos comparar los distintos posicionamientos tanto del alumnado como del profesorado, por orden de significación.

<b>Integración para el alumnado</b>	<b>Integración para el profesorado</b>
Relación	Relación
Adopción estilo de vida	Intercambio
Participación	Adaptación

En un sentido mayoritario, tanto profesores como alumnos coinciden en que la integración tiene que ver con relaciones de amistad. Los alumnos hacen referencia a las amistades de un modo general, indistintamente del origen sociocultural, porque ellas socializan, aportan ayuda emocional y favorecen el aprendizaje tanto del nuevo entorno como el aprendizaje lingüístico y académico. Para la gran mayoría de los adolescentes lo más importante es tener a los amigos y formar parte de una pandilla. Sin embargo, algunos con el afán de ser aceptados por un grupo, terminan por dejarse llevar por amistades que algunas veces pueden desvirtuarles, en el sentido de ser compañeros desmotivados académicamente, conflictivos, rebeldes, etc., que no integrarles en el nuevo entorno.

Uno de los tutores ha explicado una situación en que su alumno se ha integrado justamente en un grupo ya desintegrado en el ámbito escolar.

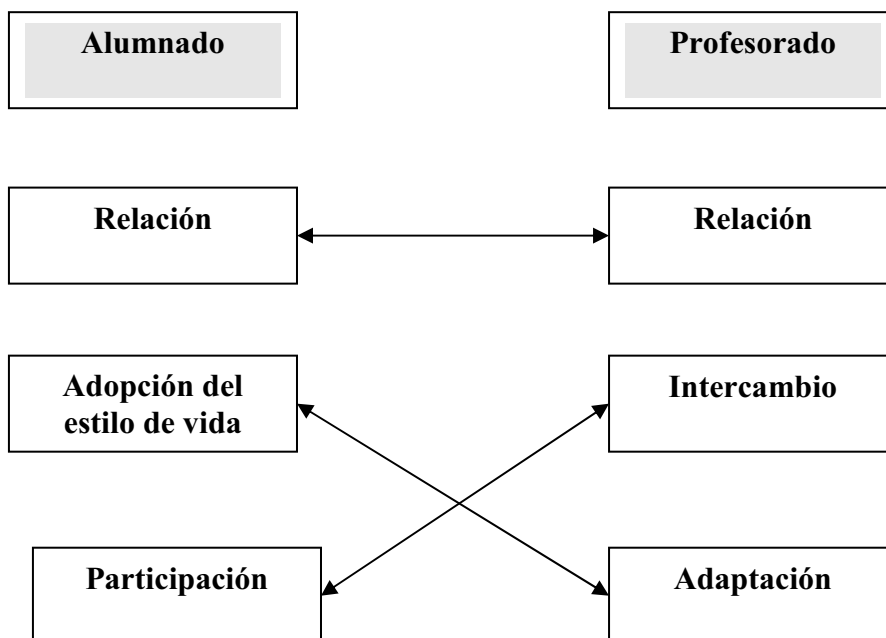
“André se ha integrado perfectamente, es más, yo creo que se ha integrado demasiado. En seguida entró en clase, en seguida le aceptaron, en seguida el aceptó a una serie de personas, quizás, no las más adecuadas, ¿vale? Y esto le ha llevado a esta situación, lleva unos días expulsados y hasta el viernes no vendrá, por eso digo, demasiado integrado.” (Tutor de Andre)

Puede ser que este tipo de situación, como la de Andre, haga que los demás profesores prefieran enfocar el proceso de integración más por el lado académico que no por el de las relaciones. Para los profesores participantes en el estudio, la cuestión no es el que los alumnos tengan amigos sencillamente por tenerlos o por estar cómodos, sino que sepan seleccionar un grupo significativo de amigos, un grupo que les aporten experiencias positivas y que les motiven. La selección es fundamental a la hora de favorecer la integración, como bien señaló la tutora de Gisele.

“A nivel de compañeros ha estado capaz de hacer amigos y de ser amiga. En seguida la han recibido muy bien, eh? Después ella ya ha estado capaz de seleccionar los amigos que ella quiere estar y sigue haciendo, ¿no? Está en este proceso, ¿no?” (Tutora de Gisele)

La diferencia entre la visión del profesorado y del alumnado en este primero aspecto es que ambos entienden la integración como relación, pero mientras que los alumnos tiene cierta necesidad en tener amigos casi bajo a cualquier circunstancia, los profesores apuestan por relaciones constructivas y *selectas*, que puedan contribuir de manera más significativa al proceso de integración de estos alumnos.

En un segundo nivel, me gustaría mezclar los puntos de vista de los informantes porque parece ser que la visión de los dos grupos en cuanto a la integración en este caso sí que se aleja más. Mientras que el grupo de los docentes opina en segunda posición que la integración está relacionada a un intercambio entre los alumnos extranjeros y los alumnos autóctonos, los adolescentes ya perciben la integración como adopción del estilo de vida local, donde aparentemente no cabría el intercambio sino la adaptación que los docentes apuntan en tercera posición.



No obstante, he podido constatar, a través de las observaciones y de los diálogos espontáneos con los chicos y chicas, que adoptar el estilo de vida de la sociedad local para los adolescentes brasileños participantes en el estudio, no está relacionado con la

idea de obligación, sino que más bien tiene que ver con una elección propia, una voluntad que se halla en la necesidad de ser aceptado y de ser lo más cercano posible al grupo de iguales. Idea totalmente diferente a la de los docentes cuando clasifican la integración como adaptación, utilizando una idea mucho más fundamentalista relacionada a la obligación y al romper con sus costumbres. Dentro de la perspectiva personal de adopción de estilo de vida, los adolescentes **no rompen** estrictamente con el estilo de vida que tenían antes, sino que **agregan el nuevo estilo a sus vidas**, una especie de vivir por caminos paralelos que, a veces se cruzan y a veces se vuelven a separar. La cuestión aquí no es elegir un estilo de vida, sino poder conjugar los dos, o el que más les convenga en el momento.

Ya en relación con el intercambio destacado por los profesores, no sé hasta que punto los adolescentes son concientes que, de la misma manera que ellos pueden aprender de los demás compañeros, los compañeros también pueden aprender de ellos. Y no digo aprender aspectos culturales como fútbol o samba, sino aprender de sus experiencias y de su visión de la vida. De esta manera, creo que podría ser establecido una puente entre la idea de integración como participación, desde donde se posicionan algunos adolescentes, e integración como intercambio desde donde se posicionan algunos profesores, pues cuando una persona participa en un evento ofreciendo sus talentos o aportando sus experiencias, de un modo indirecto también podría ser considerado como una especie de intercambio.

A partir de las distintas percepciones presentadas hasta aquí se puede constatar que tanto los profesores como los adolescentes tienen una visión muy cercana en lo que se refiere a la integración. La diferencia está en la aplicabilidad que los profesores dan a este proceso desde la teoría, y lo que los adolescentes experimentan desde sus prácticas diarias. Aunque los medios de comunicación, los profesores o los propios adolescentes apunten hacia una vía de integración, no hay un único camino hacia la integración, cada proceso es muy subjetivo.

## **Segunda parte: De la integración vivida...**

### **10.6. LAS EXPERIENCIAS DE LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

La pregunta inicial de esta investigación tenía como objetivo descubrir cómo adolescentes brasileños vivían la experiencia de integración en la escuela en Barcelona. Para llegar a esta respuesta he estado aproximadamente seis meses relacionándome con 17 adolescentes en su espacio escolar a través de observación en el patio, entrevistas, charlas espontáneas y confección de material personal como redacción y red de amigos. Al reconstruir todos los datos referentes a las experiencias de los adolescentes brasileños, a lo largo de este recogido empírico-teórico, intenté ser lo más imparcial posible para ahora poder establecer tipologías que me permitiesen situar a los informantes cada uno dentro de un espacio de significación adecuado.

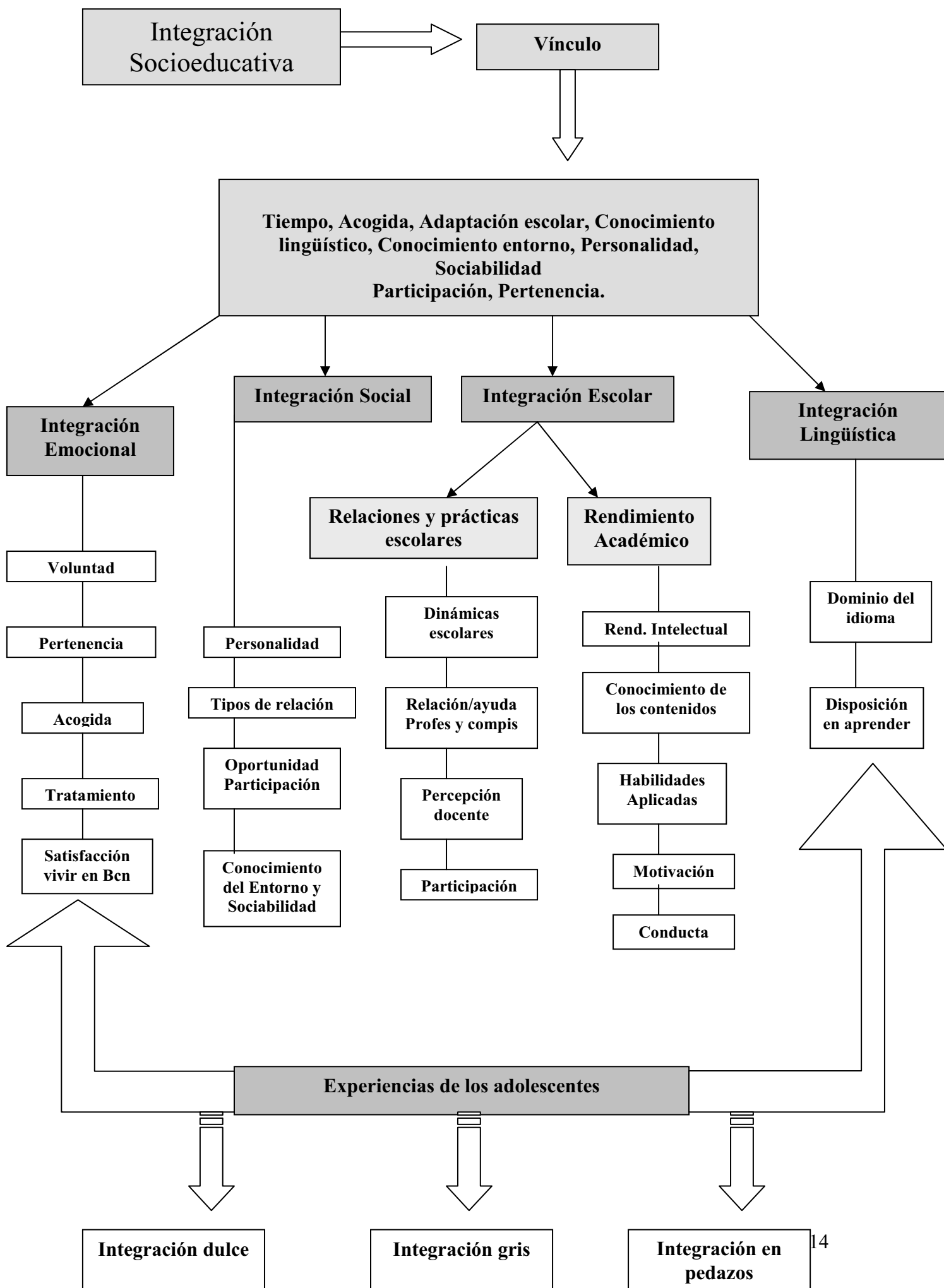
Una de las cosas que más temía cuando salía de los colegios después de una observación o de una entrevista era la **responsabilidad de la escucha**. Responsabilidad ésta caracterizada por un cierto tipo de compromiso personal en hacer oír el eco de la voz de un grupo de adolescentes que para mí, ya no eran números estadísticos o personajes de los titulares de prensa sino personas con rostros, sonrisas y necesidades de un cambio. Cuando pienso en los momentos en el patio, en algunas clases, en los chistes o en las expresiones faciales de estos adolescentes, percibo hasta qué punto sería importante que algunos de ellos tuviesen una experiencia diferente a la que están teniendo. Diferente en lo que se refiere a oportunidades académicas y de ocio, un acompañamiento más cercano, tanto por parte de los padres como de los tutores, en fin, que pudiesen vivir un estilo de vida que les permitiera disfrutar del momento en que se encuentran a través de tantos descubrimientos, a la vez que pudiesen prepararse para las responsabilidades futuras de una manera más efectiva.

Al reconstruir toda la información he percibido que la metodología utilizada durante la investigación ha sido bastante acertada. El hecho de haber utilizados diferentes técnicas de recogida de datos me han permitido triangular las informaciones (Woods 1987; Bisquerra 2004; Goetz y LeCompte, 1998) y percibir el grado de aproximación entre



ellas, aumentando la probabilidad de exactitud de las informaciones (Woods 1987:102). No obstante, he echado a faltar más observaciones en los espacios fuera escuela. Las aportaciones de los adolescentes respecto a sus vidas sociales eran muy interesantes, pero a lo mejor me hubieran aportado otra perspectiva o más bien una complementación. Hubiera sido sugestivo haber realizado salidas en su tiempo libre, además de haber separado más tiempo para estar con los chicos y chicas, tanto dentro como fuera de la escuela.

En el gráfico a continuación reproduzco el recorrido que realicé entre los primeros hallazgos de la integración socioeducativa como un vínculo creado con la sociedad a través de sus diferentes indicadores, pasando por los niveles encontrados, hasta llegar a la experiencia real de los adolescentes brasileños.



### 10.6.1. De las experiencias

A partir de las vivencias de los *brasileirinhos*, he podido plasmar tres grupos de experiencias de integración: **integración dulce**, **integración gris** e **integración en pedazos**. La elección de los tres grupos de experiencias, con sus respectivos significados, ha sido establecida a partir de las distintas experiencias socioeducativas de los adolescentes en los niveles lingüísticos, sociales, escolares y emocionales, tiendo el último nivel un peso extra, sobre los demás niveles.

Mientras profundizaba en la investigación, me percataba de que no había una integración socioeducativa global, los sujetos presentaban más intensidades en unos tipos de integración que en otras, y esto es lo que me lleva a separarlos por experiencias de integración, más que clasificarlos directamente en integrados o no integrados. Yo diría que, de un modo o de otro, casi todos están integrados tanto en la escuela como en la sociedad, aunque hayan tenido experiencias de integración diferentes. Para situar cada alumno dentro de un tipo de experiencia, primero traté de identificar la intensidad con que se presentaba los distintos niveles de integración. Teniendo en cuenta dicha intensidad, pude entonces situarlos dentro de las experiencias más cercanas a sus vivencias, como se puede verificar en la tabla siguiente.

Adolescentes	Int. Emocional	Int. Social	Int. Escolar	Int. Lingüística	Int. Socioeducativa
Leonardo	Media	Alta	Media	Media	Gris
Eduardo	Baja	Baja	Media	Media	Pedazos
Thaís	Alta	Alta	Media	Media	Dulce
Andre	Baja	Media	Baja	Media	Pedazos
Juliana	Alta	Media	Media	Alta	Dulce
Mariana	Media	Media	Alta	Alta	Dulce
Leandro	Media	Media	Media	Media	Gris
Víctor	Baja	Media	Media	Media	Pedazos
Gisele	Media	Alta	Media	Alta	Dulce
Carla	Alta	Alta	Media	Alta	Dulce

Marcelo	Media	Baja	Baja	Media	Pedazos
Caroline	Media	Media	Media	Alta	Gris
Luciano	Alta	Media	Media	Media	Gris
Marta	Alta	Alta	Alta	Alta	Dulce
Marcos	Alta	Alta	Media	Alta	Dulce
Raquel	Baja	Baja	Media	Alta	Pedazos
Ingrid	Alta	Media	Alta	Alta	Dulce

Fuente: elaboración propia a partir de los datos empíricos de la investigación

### 10. 6.2. La integración *dulce*

La integración *dulce* está relacionada con el posible equilibrio que los alumnos y alumnas han logrado tras haber pasado, o estar pasando, por las dificultades del nuevo entorno (cambio de casa, colegio, amigos, idioma, etc.), siendo capaces de encontrar su espacio en la nueva sociedad. Entre el contexto cultural que tenían y el contexto cultural que encontraron, han escogido el mejor de cada uno y parecen saber manejar muy bien cada una de las herramientas que ofrecen cada contexto. La idea de que este tipo de experiencia sea clasificado como dulce está relacionada con las formas más bien positivas y suaves con que los adolescentes participantes del estudio han logrado este proceso, permitiéndoles disfrutar de una sensación de bien estar.

Los alumnos y alumnas que han tenido este tipo de integración se han mostrado más abiertos, más participativos, más motivados, más felices, la mayoría presenta un buen rendimiento académico, y sobre todo, son personas que terminaron por entender el esfuerzo de los padres y se empeñan en retribuir. Sin embargo, no quiere decir, que no tengan problemas o dificultades como los demás, o que algunas veces no tengan *saudades* (echen de menos) de la familia y de sus vidas de antes.

“Sim, às vezes eu até brinco com as minhas amigas dizendo que eu já sou uma espanhola, uma catalana, porque eu me sinto muito a gosto, é ótimo, eu tenho as minhas amigas, me aconselham, me ajudam... eu posso chamar elas, posso falar com elas, também tá a minha mãe e o meu pai que me ajuda... Eu tô ótima aqui...” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“Ai, eu gosto muito daqui, bom para mim é como se eu fosse uma..., bom, eu sou um pouco... bom, eu me adaptei muito rápido... Bom, eu me sinto aqui muito bem, quando falamos para eu ir pro Brasil eu fico brava e não quero ir, nessas férias o meu pai tava falando para eu ir, eu não queria ir...” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

“Eu me sinto bem, às vezes me dá aquelas saudades do Brasil, da minha família, mas eu gosto muito de estar aqui, eu gosto muito da cidade, dos alunos... Eu me sinto à vontade...” (Mariana, 13 años, 1 año y medio en Barcelonan).

“Eu gosto daqui tem seus lados negativos mas tem mas lados positivos. Porque eu gosto das linguas e das pessoas eu adoro con viver com pessoas de outros lugares como de Marrocos, Polonia, Latinos etc...” (Redacción de Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona).

No obstante, seguramente la integración no ha sido dulce desde el primer instante. Los procesos de integración son bastante subjetivos y mientras van avanzando a medida que se van consolidando y tomando una forma u otra. Uno de los aspectos que marcan este tipo de integración es el hecho de que los alumnos se encuentren bien en su nuevo contexto como muchos han comentado anteriormente. El elevado grado de integración emocional, el sentirse a gusto, al margen de que las cosas vayan bien o no tan bien, es fundamental incluso para poder adoptar otra perspectiva frente a las diversidades y superarlas. Cuando una persona no se siente parte del grupo, se siente de cierta forma excluida, sean por los motivos que sean, difícilmente tendrá fuerza de voluntad o autoestima para buscarse un hueco en el nuevo contexto.

Por otro lado, el desarrollo académico y lingüístico en este caso pueden ser considerados secundarios porque es más bien una cuestión de tiempo para que los alumnos aprendan el idioma y puedan esforzarse para progresar académicamente. Por ejemplo, forma parte de este grupo una adolescente que llevaba en la época solamente 6 meses en la sociedad receptora. Pese a ello, merece la pena destacar que, a grandes rasgos, los alumnos suelen mantener el mismo tipo de rendimiento que tenían en el país de origen, pasando por un período de descenso en los primeros meses o hasta que se adapten a las rutinas escolares. Después de este período de adaptación a las nuevas dinámicas escolares, suelen volver a sus niveles académicos tanto los que tienen más

facilidad con los estudios, que seguirán sacando buenas notas, como los que tienen más dificultades que a lo mejor no sacarán notas tan buenas.

La integración social en la experiencia dulce nada más es que consecuencia de todo lo dicho hasta ahora. Es decir, si los adolescentes si sienten a gusto tanto en la escuela como en sus barrios, han logrado encontrarse confortables en sus grupos de iguales, entonces salen juntos, estudian, hacen actividades, conocen más personas y disfrutan de experiencias en su mayoría positivas.

Básicamente podríamos caracterizar la *integración dulce* de la siguiente manera:

- Equilibrio emocional elevado
- Reconocimiento de su espacio en la nueva sociedad
- Buen manejo de las herramientas culturales (brasileñas y españolas/catalanas)
- Buen y medio desarrollo académico
- Buena integración en la dinámica escolar
- Buena participación social
- Motivación satisfactoria
- Alto sentido de pertenencia

He constatado que esta experiencia de integración que no se trata de que haya sido más fácil o más sencilla que las demás experiencias de integración que veremos a continuación, sino que la actitud con que los adolescentes han decidido actuar, y también favorecidos por el soporte familiar y por las experiencias escolares, ha permitido que fuera una *integración dulce*.

### **10.6.3. La integración *gris***

Ha sido difícil encontrar un término intermedio para clasificar las vivencias localizadas justamente entre las experiencias positivas y las experiencias negativas de los adolescentes brasileños. De esta manera, entre un extremo y otro, pensé que el vocablo

“gris”, sería lo más adecuado para representar este estado intermedio en que se encuentra este grupo de adolescentes. Teniendo en cuenta, claro, los diferentes matices que este “gris” puede llegar a alcanzar.

Los adolescentes que han tenido una experiencia de integración *gris*, son aquellos que todavía están en la fase de consolidar sus relaciones, están empezando a moverse con más soltura en el ámbito académico y poco a poco van conquistando su espacio. Aunque el tiempo no sea un marcador en este aspecto, ya que cada uno tiene su tiempo personal a la hora de integrarse, todos los adolescentes de este grupo llevan menos de 2 años en la sociedad receptora. Además del estado transitorio en que se encuentran, caracterizado, esencialmente, por la búsqueda de un vínculo más significativo con la sociedad receptora, lo que distancia este tipo de experiencia de la primera es su poca implicación en el nuevo entorno.

En cierta manera, la intensidad de implicación tanto socio como académicamente, es lo que va a constituir el tipo vínculo a ser creado en la nueva sociedad. Cuanto más se implique una persona socialmente, más posibilidades tendrá de integrarse. En este aspecto, el nivel de integración social del grupo también podía ser considerado medio.

Los adolescentes de este grupo se han mostrado más reservados y discretos, aunque abiertos. Algunos estaban académicamente más motivados que otros, siendo el tipo de rendimiento escolar medio y regular. En relación con el nivel de integración emocional, por ser menos expresivos, no se percibían demasiados tonos de felicidad como en el primer grupo, aunque a algunos se les veía contentos. El sentido de pertenencia en este grupo es equilibrado: la mitad de ellos tenía un sentido de pertenencia relativamente alto y la otra mitad, tenía un sentido más moderado. Aunque, por un lado, los chicos y chicas se encuentren bien en el nuevo entorno, por otro parece que no se encuentran todavía cómodos. Es como si les faltara entregarse totalmente a la nueva vida, “bajar la guardia”, por expresarlo de alguna manera.

“Se eu gosto de Barcelona? Muito não, mas eu gosto... Eu prefiro mais onde eu morava antes...” (Leonardo, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

“Agora eu me sinto bem, bem... agora eu já tenho os meus amigos, já tô progressando com os amigos, né? E aí vai... foi um tempo um pouco difícil, mas eu me acostumei. Me acostumei bem...” (Leandro, 15 años, 1 año y medio en Barcelona)

“Foi um pouquinho difícil, né? Porque eu gostava mais do Brasil... deixar os amigos, né? Fui me adaptando aqui, com a língua... quando eu tava na casa da minha tia eu nem saía muito na rua...” (Luciano, 12 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

Básicamente podríamos caracterizar la *integración gris* de la siguiente manera:

- Equilibrio emocional medio-alto
- Buen manejo de las herramientas culturales (brasileñas y españolas/catalanas)
- Desarrollo académico entre el medio-alto y regular
- Buena y media integración en la dinámica escolar
- Participación social mediana
- Motivación justa, algunos poco motivados
- Medio-alto sentido de pertenencia

Esta experiencia puede ser definida como un período de transición en que los adolescentes están todavía asentando sus bases en el nuevo modelo social. El camino puede ser más largo o más corto dependiendo del interés y del ritmo personal de cada uno. Lo más importante durante este tiempo es que los adolescentes sean capaces de mirar el nuevo contexto con sus propios ojos y hacer sus propios descubrimientos, sin estar bajo la influencia de opinión de los demás. Sin embargo, merece la pena destacar que este camino también puede ser abandonado. Mientras vayan consolidando sus bases en el nuevo modelo o rechazándolo, sus “tonos de grises” van acercándose a los otros paradigmas de integración.



#### **10.6.4. La integración en pedazos**

La integración en pedazos está caracterizada más bien por una experiencia de falta de integración emocional donde algunos adolescentes no han llegado a superar todavía los cambios de un entorno a otro, algunos han tenido malas experiencias en la sociedad receptora y otros han pasado por una suma de los dos aspectos. La idea de utilizar el vocablo pedazos para ilustrar estas vivencias era justamente para reflejar el sentido más dolorido de cada experiencia, en lo que se refiere a las situaciones tristes o delicadas que los adolescentes de este grupo han pasado.

En este tipo de experiencia de integración es difícil generalizar los hechos porque los casos son bastante peculiares. En el grupo tanto hay buen rendimiento escolar como abandono escolar; tanto hay una postura más abierta en querer participar en el nuevo entorno, como hay posturas más cerradas; tanto hay unos que intentan mantener un mínimo de motivación, como los que están totalmente desmotivados, es decir, son casos bastante especiales.

Entre ellos está Víctor, que por no haber superado el haber perdido el contacto con su padre al venir a vivir a Barcelona, no termina de estar de todo bien emocionalmente. Como he comentado en otro momento, este chico algunas veces presenta una postura agresiva tanto en casa como en la escuela y no progresa mucho en los estudios. No obstante, dentro de lo que cabe, tiene una buena relación de amistades con sus compañeros. Al preguntarle cómo se sentía dentro de la nueva vida, el chico contestaba, verbalmente, que se encontraba bien, por otro lado, con el cuerpo inclinado hacia un lado, la cabeza baja y un tono de voz un poco flojo, ponía en duda su bienestar.

“Bem, tá bem... eu tô bem... eu gostei daqui um pouco, mas não muito porque não se pode jogar bola na rua... tem muito carro...” (Víctor, 13 años, 1 año y medio en Barcelona)

“Chegamos ele pediu para não ir para escola este ano, e agente tolerou, porque era uma cultura totalmente diferente, só que agora é diferente, não se pode tolerar uma criança perder um ano, porque, né? Então ele se revolta, ele está muito chateado, inclusive quando eu não tava as meninas falaram que ele estava muito chateado, mas agora que eu cheguei, Graças a Deus, claro, a gente nota, mas é que também o pai dele não tem contato, né? Ele

sente muita falta do pai, então eu acho normal a principio eu fiquei pensando é um adolescente, ele não entende.” (Abuela de Víctor)

Tanto la tutora y la profesora de la clase de acogida, como la madre y la abuela justificaban el comportamiento de Víctor por la cuestión mal resuelta con su padre. La abuela, incluso, cree que es comprensible dicha actitud porque él chico no entiende bien la situación por la cual está pasando. Sin embargo, en ningún momento el alumno ha mencionado su mala situación emocional en los encuentros.

De otro lado, está Eduardo, que dado a algunas malas experiencias en las relaciones con los compañeros de la escuela y pese al hecho de que no esté con su familia directa, padre y madre, le cuesta lidiar con sus sentimientos. Pese a ello, el adolescente es obstinado y está luchando por sus ideales -sus estudios-, por ello presenta un rendimiento académico satisfactorio. El chico resaltaba que en esta sociedad local o uno se resigna y se acostumbra a la vida, o sigue sufriendo, por esto ha elegido acostumbrarse, como él mismo comentaba:

“Eu me sinto acostumado. Acostumado. Quando eu olho para tras eu vejo que eu passei por muitos problemas aqui, muitas discussões, muitas coisas, mas que me fez aprender, né? Bastante. Porque tu quando tá fora do teu país, tu vê outro mundo e tal, é outra cultura, tu aprende daquilo ali, e adicionada a tua (cultura), tu pega uma experiencia assim legal! Né? Eu aprendi bastante, tô acostumado, nao tô com aquela vontade imensa de quando eu cheguei aqui de, pô, quero ir pro Brasil daqui a tres anos, não, não quero. Eu quero passar aqui um tempo, sabe? Ter paciencia, passar um tempo, uns dez anos aproximadamente...” (Eduardo, 16 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

“Acostumado é aceitando as situações que eu estou. Aceitando a adaptação aqui. A “boa adaptação”. Ou você se adapta ou você se ferra... você continua sofrendo direto”. (Eduardo, 16 años, 1 año y dos meses en Barcelona)

Parece ser que la actitud de resignación de Eduardo, más le hace daño que realmente le ayuda a conseguir esta adaptación que él busca. Igualmente, lo que le hace seguir adelante es su fuerza de voluntad, en el sentido se está esforzando a través de los estudios para llegar a lograr una vida mejor.

A Raquel, por otro lado, su experiencia de integración en pedazos está marcada por la falta de voluntad de vivir en Barcelona, por los pocos amigos, y por las experiencias de discriminación por las cuales pasa algunas veces. Todas estas situaciones no permiten que la niña llegue a un equilibrio emocional, haciendo que ella se mantenga siempre en una actitud defensiva. No obstante, Raquel parece poner todo su empeño en su vida académica, para sentirse recompensada de alguna manera. Me ha chocado oír de una niña de doce años que algunas veces intentaba **disimular** sentirse mejor con la vida que lleva; que muchas veces está con los amigos pero es consciente de que ellos pasan de ella, pero como ella no tiene otra opción, sigue con ellos. Creo que este tipo de situación es lo que más afecta a la integración emocional de Raquel, haciendo que no sienta cómoda.

“Não, aqui eu me sinto assim enjaulada, tô morando em apartamento, tudo fechado, é frio, a escada , além do mais eu não tenho muitos amigos, sabe assim quando você tá com uma pessoa e... claro, você tá com aquela pessoa, mas sabe que ela nao tá nem aí para você? E você fica com ela porque você não tem outro lugar para ir? Pois assim...”  
(Raquel, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“Às vezes sim... (me sinto bem) Pelo menos intento, né? Fingir...”  
(Raquel, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

“Ora, para Raquel foi uma mudança radical , ela nunca quis vir, e até hoje, não quer permanecer, você pode perguntar, ela nunca quis sair do país, nunca nunca... e até hoje, claro ela consegui se associar muito bem, tem um bom convívio, mas jamais quis se erradicar sua vida aqui na Espanha, jamais, jamais, não quer por nada...” (Madre de Raquel)

Aunque la chica haya logrado cierto éxito en la vida académica, en lo que se refiere a resultados, sus otros niveles de integración no siguen en la misma dirección. Al tener pocos amigos, por ejemplo, la vida social de Raquel es regular y se limita más a estar con su propia familia.

Básicamente podríamos caracterizar la *integración en pedazos* de la siguiente manera:

- Equilibrio emocional bajo
- Poco interés en la búsqueda de un espacio en la nueva sociedad
- Desarrollo académico entre el medio-alto, regular y bajo

- Media y baja integración en la dinámica escolar
- Participación social baja, más cerrados
- Poca motivación
- Bajo sentido de pertenencia

Para un adulto o para una persona ajena a la realidad migratoria algunas de las situaciones expuestas pueden parecer pequeñas. Sin embargo, circunstancias como alejamiento de los padres, discriminación o inadaptación a un determinado contexto cultural, puede hacer que los chicos y chicas de origen extranjero no sepan muy bien como reaccionar y terminen por formar una cierta resistencia a todas las oportunidades que a lo mejor les podría cambiar la perspectiva de la sociedad receptora.

Al definir este tipo de experiencia como en *pedazos*, el objetivo era enseñar cómo factores relacionados a lo afectivo, a lo emocional, pueden contribuir a la fragmentación de los sentimientos de tantos adolescentes que están llegando a las sociedades de destino. Los procesos suelen ser vistos siempre desde el final – son alumnos fracasados, no se integran – no obstante, pocas veces se presta atención a qué no está funcionando bien en el alumnado, para prestar atención a los pedazos que hace falta reconstituir.

#### **10.6.5. La integración *en exceso* como un matiz de las experiencias**

La integración en exceso no forma parte del trío de experiencias de integración: dulce, gris y en pedazos -utilizado para situar las vivencias de los adolescentes brasileños en las escuelas en Barcelona- sino que este tipo de experiencia esta asociada al efecto que dicha integración en si puede tener en los adolescentes. El exceso viene marcado por la intensidad con que la experiencia de integración actúa en los alumnos haciendo que, tanto en el caso de la integración dulce como en la integración en pedazos, puedan tener impactos negativos y positivos en sus vidas.

En el primer ejemplo, tenemos a tres adolescentes tan dulcemente integrados que en la época del trabajo de campo, cuando sus padres ya estaban por terminar sus tesis doctorales, les resultaba muy difícil tener que abandonar la vida barcelonesa para volver a sus antiguas vidas. Y la cuestión no es que ellos no quisieran ir, sino que no querían

dejar todo lo que habían conquistado, lo que es muy diferente. Marcos, por ejemplo, se quejaba que ya no tenía amigos allí en su ciudad de origen y que tenía que empezar todo otra vez.

“Não, a vida normal, mas agora não dá vontade de voltar, né? Lá eu não tenho amigos...” (Marcos, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Para su hermana la experiencia había sido tan positiva que ella ya tenía planes de volver más adelante para hacer un postgrado como comentó en la redacción.

“Não, eu me adaptei bastante bem eu acho... eu e meu irmão temos um montão de amigos e também no colégio não é, assim, não nos custa assim muito e coisa, não sei... E quando vem gente assim, primo, a gente leva para passear, como já conhecemos assim tudo...” (Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona)

“Eu acho que foi boa e experiencia de ter vindo morar aqui... eu voltaria para morar aqui toda a vida... Quando eu for mais velha. Quando eu acabar a universidade, talvez eu volte... risos... É que é tao... em Barcelona tu nunca se “aburre”, sempre tem lugar para ir, shopping ou cinema, praia ou montanha, sempre tem lugar para ir...” (Marta, 15 años, 3 años y medio en Barcelona)

Ingrid a su vez, al mismo tiempo que quería quedarse para pasar el verano con las amigas, también quería volver para ver a la familia. Es decir, me parece que ha sido un proceso tan saludable y tan positivo que los chicos no querían finalizarlo.

“Não sei, esperando já para voltar mas por um lado não. Não sei, eu queria curtir o verão com minhas amigas, e queria passar ainda que fosse até agosto aqui, né? Um pouquinho mais... Mas por um lado eu também quero voltar ao Brasil porque eu tô ansiosa para ver toda a minha família, para... Começar outra vez, começar de novo, outra vez vai começar de novo.” (Ingrid, 12 años, 3 años y medio en Barcelona)

Por otro lado hay una experiencia de integración en exceso donde los efectos pueden no ser tan positivos, por lo menos no para la familia y para los profesores. He comentado en otro momento, por ejemplo, que el profesor de Andre se había quejado que el problema del chico era haberse integrado demasiado hasta el punto de adoptar las mismas conductas de sus compañeros de clase y esto había originado un descenso en sus notas y una expulsión. Aquí se puede percibir que hay un interés en que los alumnos tengan una conducta semejante a la de los alumnos autóctonos, pero cuando estos

alumnos no son los mejores ejemplos, entonces se le hecha la culpa al proceso de integración que no funcionó bien.

Lo mismo ocurre respecto a las familias. Muchos padres en cierta medida quieren que los hijos tengan una vida social corriente, como los chicos de su edad, pero cuando esto conlleva un alejamiento muy grande de los valores familiares, también es otro tipo de problema difícil de tratar. En el caso de Carla, que la chica haya tenido una experiencia de integración dulce, para su madre los resultados de esta integración le parecían más bien agrios, dados los cambios que la chica había pasado. Para la madre, la hija ya se parecía mucho a los adolescentes españoles en el sentido de faltar al respeto, querer hacer lo mismo que sus compañeros, entre otras cosas.

“O único problema que eu tenho é que ela já está demasiado adaptada e se parece a una de aquí. Porque a educação que nosotros tivemos em Brasil, nao é igual que aquí. O respeito, la tolerancia, entender a los mayores, a la madre, a lo padre, yo lo veo que aquí es muy... falta muito. Amabilidad y todo esto que no hay.” (Madre Carla)<sup>83</sup>

Es decir, parece que siempre habrá algún tipo de inconveniente para dificultar que los procesos de integración sean de alguna manera efectivos. A partir de ahí se puede discutir la segunda pregunta de la investigación que tenía como objetivo descubrir en qué consistía la integración socioeducativa en estos alumnos. Al darme cuenta de cómo los procesos de integración eran contruidos, destruidos y reconstruidos, fue cuando me decanté por la idea de que la integración socioeducativa no es un proceso aislado en sí mismo, sino que está asociado a los otros procesos como lingüísticos, sociales, escolares y emocionales.

La integración, sea del tipo que sea, es un proceso permanente: crecemos, cambiamos de colegios, hacemos nuevas amistades, vamos a la universidad, cambiamos de trabajo, cambiamos de casa, de novio, de coche, en fin, a cada nueva situación, un nuevo proceso de integración.

Aunque de cierta manera se pueda situar a los alumnos en algunos tipos de experiencias de integración, esto no quiere decir que ellos vayan estar ahí para siempre, ni tampoco

---

<sup>83</sup> La madre de Carla como ya lleva 12 años en la sociedad receptora alterna mucho los registros, mezcla mucho entre una lengua y otra.

que no haya otras diferentes experiencias en este sentido. En estos tres casos concretos, dulce, gris y en pedazos, la diferencia está marcada básicamente por la actitud de cada adolescente al lidiar con el cambio de entorno cultural. Mientras que en la integración dulce un grupo de adolescentes luchó por conseguir su espacio y reconocimiento personal, logrando, de esta forma, unas vivencias más positivas, en la integración gris el otro grupo de adolescente todavía está buscando su espacio, está demarcando sus límites a fin de establecerse donde se encuentren más confortables.

Por otro lado, lo que diferencia la integración en pedazos de las otras experiencias es el hecho de que los adolescentes que forman parte de este grupo, no inciden tanto en la cuestión de encontrar un lugar propio dentro del nuevo entorno. Sencillamente, se resignan al tipo de vida que llevan, como comentaba Eduardo. Esta falta de voluntad está marcada en su gran mayoría por las malas experiencias que han tenido durante el tiempo que están en la sociedad receptora o hasta incluso empezó antes que vinieran, como en el caso de Víctor.

Merece la pena destacar que dentro del proceso de integración los tiempos funcionan de manera muy particular y, en función de la personalidad y del contexto de vida de cada uno. Es decir, el proceso puede ser más largo para unos que para otros; cada uno llegará, o no, dentro de su ritmo. En la tabla siguiente podemos ver algunas circunstancias que colaboran en dicho proceso.

<b>Adolescentes</b>	<b>Edad</b>	<b>Tiempo de residencia en Bcn.</b>	<b>Experiencia de integración</b>
<b>Thaís</b>	<b>13</b>	<b>6 meses</b>	<b><i>Dulce</i></b>
<b>Mariana</b>	<b>13</b>	<b>1 año y medio</b>	<b><i>Dulce</i></b>
<b>Juliana</b>	<b>13</b>	<b>5 años</b>	<b><i>Dulce</i></b>
<b>Gisele</b>	<b>14</b>	<b>1 año y medio</b>	<b><i>Dulce</i></b>
<b>Marta</b>	<b>15</b>	<b>3 años y medio</b>	<b><i>Dulce</i></b>
<b>Marcos</b>	<b>12</b>	<b>3 años y medio</b>	<b><i>Dulce</i></b>
<b>Ingrid</b>	<b>12</b>	<b>3 años y medio</b>	<b><i>Dulce</i></b>

<b>Carla</b>	<b>14</b>	<b>6 años</b>	<b><i>Dulce</i></b>
<b>Leonardo</b>	<b>13</b>	<b>1 año y medio</b>	<b><i>Gris</i></b>
<b>Leandro</b>	<b>15</b>	<b>1 año y medio</b>	<b><i>Gris</i></b>
<b>Caroline</b>	<b>14</b>	<b>1 año y 2 meses</b>	<b><i>Gris</i></b>
<b>Luciano</b>	<b>12</b>	<b>1 año y 2 meses</b>	<b><i>Gris</i></b>
<b>Raquel</b>	<b>12</b>	<b>3 años y medio</b>	<b><i>Pedazos</i></b>
<b>Eduardo</b>	<b>16</b>	<b>1 año y 2 meses</b>	<b><i>Pedazos</i></b>
<b>Andre</b>	<b>13</b>	<b>9 meses</b>	<b><i>Pedazos</i></b>
<b>Víctor</b>	<b>13</b>	<b>1 año y medio</b>	<b><i>Pedazos</i></b>
<b>Marcelo</b>	<b>15</b>	<b>3 años y medio</b>	<b><i>Pedazos</i></b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos empíricos de la investigación

Según la tabla presentada, podemos verificar, por ejemplo, que las experiencias de integración no tienen que ver con el tiempo de residencia, ya que una adolescente con solamente 6 meses en la sociedad de acogida ya ha llegado a un nivel socioeducativo considerable, aunque no tenga total dominio del idioma, a diferencia de otra adolescente que lleva más de tres años en la sociedad de acogida, aunque hable perfectamente y tenga un buen rendimiento académico.

En este caso es todavía más interesante porque las dos chicas en cuestión, pese a la diferencia de tiempo de residencia que las separa, tienen un histórico de vida muy similar: edades cercanas, asistencia a centros públicos, motivo de inmigración estudio de los padres financiado por la búsqueda de trabajo en la sociedad receptora, presencia de otros familiares en la ciudad, y sobre todo las dos son negras. Mientras Raquel se había quejado de ser discriminada por los compañeros, Thaís resaltaba que nunca había pasado por situaciones de discriminación ni por color ni por nacionalidad. Factores como éste vienen a demostrar cómo los procesos son vividos de forma individual.

Otra situación que llama la atención también es la de los hermanos Víctor y Leandro, que mismo pasando por la misma separación del padre al venir a Barcelona, cada uno ha tenido un tipo de experiencia de integración distinta. Otros hermanos como Marta y Marcos o Caroline y Luciano, han coincidido en las experiencias de integración, aunque la intensidad de cada nivel de integración haya sido diferente en cada caso.



Se puede percibir también en la tabla que las distintas franjas de edades están representadas en los 3 tipos de experiencias, siendo los adolescentes más jóvenes, de 12 y 13 años, los que han tenido mejores experiencias. Por otro lado, la cuestión del sexo también es una cuestión que merece la pena ser comentada. Mientras la mayoría de los chicos han tenido experiencias de integración más negativas y regulares, la mayoría de las chicas han tenido experiencias más positivas. Otras investigaciones como las del Colectivo IOÉ (2003) o del CIDE (2001), apuntan en la misma dirección en relación a que el éxito académico es mucho más frecuente en las chicas que en los chicos. Según los investigadores del CIDE (2001), las chicas en general tienen una mejor capacidad de adaptación al sistema escolar, adecuándose mejor a los requisitos y criterios de excelencia exigidos por el centro escolar (CIDE, 2001:97).

De esta manera, hemos podido ver que las experiencias de integración socioeducativas pueden ser vividas de maneras muy diferentes. No hay como encerrar a los alumnos extranjeros dentro de un perfil de integración o pretender que ellos tengan las mismas vivencias. No se puede esperar que ellos tengan el mismo tipo de desarrollo académico, lingüístico, social o emocional. Según García Roca:

En las prácticas educativas, integración significa que se mueven todos; en el universo escolar coexisten todas las sangres, todos los colores, todas las diferencias, porque en cada niño se sustancia la historia entera, los estilos de vida y los modos familiares. La inmigración ha evidenciado que cada niño – no sólo el niño inmigrante – es de suyo la confluencia de tradiciones, historias, genes, horizontes y expectativas diferenciadas. (García Roca, 2003:210)

Este dinamismo que genera la integración a través de los diferentes *backgrounds* que los alumnos aportan cuando llegan en las escuelas, en este caso, tanto los autóctonos como los extranjeros, como comenta García Roca, es lo que hace que cada proceso sea un proceso único de integración. Cada uno trae para dentro de la escuela su manera de ver el mundo, de sentirlo y de lidiar con él.

La distancia existente entre los deseos de integración y las vivencias de integración, aunque dentro de este estudio, dada a las experiencias de los docentes y alumnos participantes, haya sido percibida como una distancia relativamente corta, entre lo que

se espera y lo que se vive en el proceso de integración, es una distancia que todavía queda mucho por acotar, acotar en el sentido de que los niños, adolescentes y jóvenes cuando lleguen a la escuela puedan vivir tranquilamente dentro de su tiempo personal, sin que haya la presión de homogeneización muchas veces impuesta por la mayoría o por la propia escuela, por ejemplo.

Los nuevos alumnos sí que deberían integrarse a las nuevas dinámicas escolares y al nuevo entorno social, si es que así lo desean, pero deberían hacerlo a partir de los bagajes culturales que traen. En este proceso, incierto y confuso, donde a veces la comunicación no funciona, hace falta mucha paciencia tanto por parte del grupo que está llegando como por parte del grupo que ya está en la sociedad receptora. Uno necesita tiempo para abrir la “mochila” que ha traído consigo, ver las herramientas que tiene y que le puede ayudar, antes de coger la “mochila” que puede ser ofrecida luego al primer momento por la sociedad receptora. Poco a poco, al pasar el tiempo, los adolescentes descubren exactamente lo que necesitan usar de cada “mochila”; es cuando el proceso de integración empieza a estructurarse.

Para esto, es importante que la integración socioeducativa sea concebida no como un proceso único, sino como un proceso fragmentado constituido de varias áreas: lingüística, académica, social y emocional, en este caso concreto. Conseguir una integración en todas las áreas es todo un reto, casi siempre vacilará una o otra. De esta manera, es más fácil poder contar con diferentes perspectivas para que el proceso sea más funcional y pueda alcanzar resultados satisfactorios y en diferentes matices, que no estar oscilando entre un extremo y otro, entre el integrado y el desintegrado.

### **10.7. FEEDBACK**

Teniendo en cuenta las distintas experiencias de los *brasilerinhos* durante el trabajo de campo, me pareció importante poder volver a encontrarles después de tener los resultados del estudio para verificar como ellos estaban avanzando en el proceso de integración. Después de pasar por un período de silencio de un año y tres meses tras la recogida de datos, realicé una búsqueda de mis informantes a fin de hacerles una

devolución del material analizado. Partiendo de los números de teléfonos que tenía, muchos ya no contestaban más, otros números habían sido deshabilitados y fueran pocos los que dieron respuestas a mis llamadas. Al saber que algunos alumnos no estaban más en la escuela de antes, he vuelto a algunos lugares como plaza que frecuentaban o restaurante que trabajaban, donde a lo mejor los encontraría, como de hecho logré localizar uno de ellos.

Por otro lado, por las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías también he podido hacer una devolución online, vía *messenger*. Al ver mi informante conectado y al ser bien recibida por él, hemos podido estar bastante tiempo hablando sobre sus cambios en este tiempo. En cuanto a las familias que ya habían vuelto, he logrado encontrar un padre “perdido” en la universidad ya que su familia ya está en Brasil y solamente él está en Barcelona terminando su tesis. Aunque la información no fuera directa de sus hijos, pensé que sería interesante tener una opinión suya en cuanto a los resultados de la investigación y lo cité para enseñarle el material.

El *feedback* que pueden ofrecer los informantes al tener acceso a los resultados ayuda a dar credibilidad a las interpretaciones realizadas en la investigación. Sin embargo merece la pena destacar que la visión que el investigador construye del informante, no tiene porque coincidir con la visión que el informante tiene de si mismo. Hammersley y Atkinson llaman la atención al hecho de que en este proceso de devolución lo importante no es comprobar si las inferencias son válidas, sino descubrir **qué inferencias** son válidas (Hammersley y Atkinson, 2003:251).

En este sentido, el propósito de realizar las comprobaciones con los informantes era básicamente para:

- verificar hasta qué punto los adolescentes se reconocían en las experiencias de integración;
- validar los análisis presentados en el estudio a través de la opinión de los informantes sobre los hallazgos y;
- observar los cambios de los adolescentes durante este período de silencio.

Para explicar a los adolescentes los resultados de la investigación, primer les enseñé un gráfico con los distintos niveles de integración que puede llegar a tener la integración socioeducativa (lingüístico, académico, social y emocional), y luego les presenté una síntesis de las experiencias de integración separadas en tres fichas en color, verde, amarilla y roja, representando respectivamente cada experiencias *dulce, gris y pedazos*. Los adolescentes de una manera en general se han referido a las fichas por el color, no por el nombre de las experiencias porque no lo sabían. A continuación, haré un breve repaso de la vida de los adolescentes que he podido localizar, juntamente con sus opiniones sobre los resultados de las experiencias de integración.

### **10.7.1. Las fases de mi vida...**

Eduardo, un joven muy inteligente de 16 años, tras una invitación de una tía suya que ya llevaba muchos años viviendo en la ciudad, decidió dejar la familia en Brasil y aventurarse a vivir en Barcelona. Su principal objetivo al aceptar la invitación era poder estudiar y adquirir nuevos conocimientos que le beneficiarían en un futuro próximo. Al llegar a la nueva ciudad, el chico se deparó con una nueva realidad donde tuvo que vivir con una familia que no conocía muy bien por la falta de contacto durante estos años, empezó a trabajar en el restaurante brasileño de la tía para ayudarle, además de tener que adaptarse a toda la dinámica escolar, que en este caso era su objetivo principal. Eduardo hubiera tenido una integración relativamente dulce en estos 14 meses si no fuera las contiendas familiares que a veces vivía con su tía y con su prima; por el entorno brasileño donde estaba metido todo el tiempo por el trabajo en el restaurante y por tocar con un grupo de música brasileña, dificultando que él tuviera más contacto con la sociedad receptora y, por la falta de buena relación con los compañeros de la escuela. Por otro lado, los aspectos que le facilitarían una integración más positiva era el hecho de que el chico fuera abierto, participativo, se esforzaba mucho en la escuela, y siempre se mostraba interesado en aprender más, como había comentado su tutor.

Sentados en una cafetería en el Born, Eduardo y yo retomamos nuestro contacto hablando de los cambios que nos habían sucedido en este tiempo en que no nos habíamos vistos: un año y tres meses. Me llamó la atención que el chico me preguntase como yo lo veía. Además de guapo y arreglado, como siempre, le comenté que tenía un aire más varonil, más de hombre. Cuando lo conocí también le veía como hombre pero

su aire era más juvenil. Complacido con el piropo, Eduardo dijo que estaba intentando engordar un poco, ya que había adelgazado mucho por el trabajo de verano en un restaurante en la Costa Brava durante los dos meses y medio en que estuvo viviendo allí.

Ahora Eduardo ya no trabajaba más con su tía, sino que estaba buscando trabajo. Por las dificultades de no tener los papeles en regla, las personas no lo cogían para trabajar, estaba haciendo solamente pequeños trabajos. Comentaba con un cierto tono de animación, en vista de las pocas posibilidades, que en el día anterior había recibido una propuesta y a lo mejor iría trabajar como paleta en una obra. Sin embargo, Eduardo continuaba muy motivado académicamente y seguía estudiando. Estaba en el mismo colegio, cursando el segundo año de Bachillerato por la noche. Para él, los profesores por la noche explicaban mucho mejor, la clase era más tranquila y las personas estaban más interesadas en aprender. Por otro lado, su relación con su tía seguía igual, es decir, relativamente inestable.

En relación con la investigación, expliqué a Eduardo que yo había visto durante el tiempo que estuve con ellos, adolescentes brasileños, que la integración no es algo que se pueda afirmar que una persona está integrada o no, sino que hay diferentes niveles donde una persona puede estar más integrada en uno que en otros. Al enseñarle los niveles lo primero que me preguntó fue qué significaba el nivel emocional. Después de explicarle todo, le enseñé las 3 fichas con las experiencias de integración que me había salido en el estudio. Le pedí que las leyera y que me dijera donde él opinaba que se encajaría. Primero Eduardo me enseñó la ficha verde, diciendo que él se encajaba en aquel perfil, después dijo en un tono de constatación que aquellas fichas eran como las fases de su vida en Barcelona.

“Estas são as fases da minha vida aqui. Comecei por esta fase passei por essa e agora acho que estou aqui.”

Al indagar sobre su elección (experiencia *dulce*), me explicó que sobre todo en este tiempo había logrado cierto equilibrio emocional que antes no poseía. Que ahora estaba mucho más acostumbrado a la vida que llevaba y que se sentía más parte de la sociedad. Ahora él ya no trabajaba más con la tía y casi no tocaba más con el grupo musical de

antes. Me explicó también que al principio él todavía no tenía este sentido de pertenencia social e incluso le costaba bastante trabajar con su lado emocional. Con el pasar del tiempo ha ido aprendiendo a trabajar estas cuestiones, ha ido madurando.

“Agora eu me sinto mais parte da sociedade, tenho outro tipo de vida, já me relaciono mais com as pessoas daqui, ainda que elas sejam da maneira que são... às vezes a gente se decepciona, né?”

“Tem muita gente que mora aqui há muito tempo e continua nesta primeira fase aqui, eu pelo menos fui evoluindo. As pessoas que não mudam de fase é porque são pessoas indecisas, é melhor que voltem pro Brasil, que não fiquem aqui sofrendo. Como dizem por aqui, tem que ter “cojones” para aguentar a vida que a gente leva aqui. Se eu tivesse ainda nessa primeira fase, eu já teria desistido, eu teria voltado pro Brasil”

Parece ser que Eduardo cree que ha madurado más en estos últimos tiempos porque ya se siente más fuerte para enfrentar la vida que está llevando, ya tiene valor, de lo contrario, si estuviera en la primera fase (*pedazos*), ya hubiera vuelto a Brasil. Muchas veces Eduardo resaltaba que su motivación son los estudios, por ello sigue. El chico se mostró consciente y convencido de que con los estudios podrá lograr una vida mejor. Comentó sobre su prima, por ejemplo, que lleva más de 10 años en la sociedad receptora y que el año pasado había dejado de estudiar sin haber terminado la secundaria. A pesar de tener todos los papeles y todas las oportunidades, la chica está trabajando de camarera en un restaurante. Comentaba que en enero la chica cumplirá 19 años y que si ella no se espabila cada día le costará más volver a estudiar. No obstante, Eduardo llegó más de seis años después que la prima y ya está en 2º de bachillerato.

Puede ser que Eduardo haya cambiado algo, puede ser que no se encuentre más en la “fase de mierda” como el caracterizó la primera fase (*pedazos*) en un dado momento, igualmente yo todavía no lo he visto en la tercera fase (*dulce*). Él más hacía cuestión de mostrarse bien, que no se encontraba bien al “100%”. El cambio que he visto es el que se ha quejado mucho menos que de las otras veces. Esto lo he valorado como muy positivo. Tenía las quejas corrientes, como la falta de papeles<sup>84</sup> y la tía, nada más.

---

<sup>84</sup> No sabía que Eduardo no tenía los papeles en regla, por ser menor, yo pensaba que su tía lo había reagrupado en el libro de familia, pero parece que no pudo ser. El chico está contactando con un abogado para saber como puede arreglar los papeles ahora que cumplirá los 18 años en un mes.

Antes, en los otros encuentros sí que todo eran pegas de la vida para él. En un momento el también dice que podría estar en la fase amarilla (*gris*) o verde (*dulce*), pero no en la roja (*pedazos*), justamente donde yo lo había situado.

### **10.7.2. Del fracaso escolar al éxito laboral**

Marcelo, es un adolescente que vino vivir a Barcelona hace casi cuatro años para acompañar a sus padres que dejaron su país en busca de una vida mejor. Bajo mi punto de vista, era uno de los chicos que había tenido una integración en pedazos, sobre todo marcada por el hecho de que había abandonado el colegio en el período que yo hice el trabajo de campo. Con 15 años y cursando todavía el 1º de la ESO tras suspender algunos cursos, el deseo de Marcelo, pese al disgusto de sus padres, era dejar la escuela para empezar a trabajar. Su tutor decía que el chico tenía todas las posibilidades de terminar la secundaria como los demás compañeros, pero como el no quería no se le podía obligar. Merece la pena mencionar que en la entrevista Marcelo había comentado que quizás en el futuro le gustaría hacer un curso de informática, a lo mejor montaje de máquinas, para abrir una tienda en Brasil, pero que de momento lo que quería era trabajar.

Al encontrar Marcelo conectado en Internet un sábado por la tarde, de manera aparentemente desinteresada le pregunté como le iba la vida, si ya estaba trabajando, como le iba la familia, y cuestiones en este sentido. Como yo sabía que su padre y sus hermanos trabajaban en el ramo de la construcción (paleta) y hostelería (camarero), pregunté si el chico estaba trabajando con ellos también. Para mi gran sorpresa, él joven contestó que ya había empezado a trabajar pero no era con su padre o hermanos, sino que como técnico de informática. Me emocioné con la respuesta y le felicité varias veces. El chico dijo que al final, había hecho un cursillo técnico en una academia en Barcelona y ahora trabajaba como monitor en un curso de informática todas las mañanas. Contaba con bastante orgullo también que siempre que volvía a la escuela para saludar a los amigos, no se lo creían que ahora él también era profesor. Marcelo decía que la gente no se lo creía sobre todo porque su comportamiento como alumno era bastante negativo, en el sentido de que se portaba mal, no hacía los deberes y le gustaba más jugar que estudiar.

“A primeira vez que fui lá (na escola) e falei que era profe eles nem acreditaram...” (Marcelo)

Pregunté también si era muy difícil dar las clases y si sus alumnos se portaban mal, pero con un aire de satisfacción el chico decía que era todo muy fácil y que él marcaba bien a sus alumnos. Bromeé diciendo que era mejor ser profesor que alumno, y el contestó que de hecho lo era. A pesar de estar trabajando como técnico de informática, la idea de montar una tienda en Brasil todavía seguía en pie, no obstante, como su familia había comprado un piso, era posible que este plan tuviera que ser aplazado más para adelante.

Entrando en la cuestión del estudio, expliqué al chico de una manera sencilla como yo había trabajado en el análisis del material y le enseñé las características de las tres experiencias de integración para que él me explicara en cual se encajaba. Marcelo comentó que se veía más en la integración gris, sobre todo por la cuestión de la participación social a medias. Me resultó curioso que el chico hubiese mantenido su opinión sobre estar en el nivel gris tanto en la época de la investigación como ahora. Generalmente, al pasar el tiempo las experiencias también van cambiando. Marcelo, de ninguna manera, parece haber analizado su experiencia desde los aspectos relacionados con lo académico.

### **10.7.3. La dura reintegración**

Marta y Marcos son dos hermanos que han venido a Barcelona para acompañar a sus padres en sus estudios de doctorado. Al cabo de aproximadamente 4 años tuvieron que volver a su ciudad ya que la madre había terminado la tesis y debería reasumir sus compromisos laborales, dejando al padre todavía por terminar su tesis. Los dos hermanos han tenido una experiencia de integración dulce en casi todos los sentidos: tenían buenos amigos, les encantaba vivir en la ciudad, se sentían parte de ella, participaban de las actividades extraescolares, hablaban bien tanto castellano como catalán, viajaban mucho, en fin, vivían intensamente la vida barcelonesa. Marta además de que todo le fuera bien, también tenía resultados académicos muy elevados siendo considerada como ejemplo de integración por sus profesores, mientras que Marcos se destacaba en su equipo de baloncesto.



Cuando me encontré con el padre de los chicos para hacer la devolución y pregunté por ellos, el padre con un tono un poco incierto sobre la veracidad de la respuesta me dijo que estaban bien. Me acuerdo de haber coincidido con este padre en otra ocasión en la universidad, luego después que sus hijos habían vuelto a Brasil, y en aquella época él había dicho que los chicos estaban más o menos en el sentido que les costaba la reintegración. Marcos, poco a poco se estaba adaptando mejor porque todavía era pequeño (12 años), pero para Marta (15 años) el proceso estaba siendo bastante complicado. La dificultad de (re)integración era la misma que habían pasado en Barcelona, hacer nuevas amistades, adaptarse a la dinámica escolar, reacomodarse al entorno local, etc. El señor Brunelli comentó que su hija había mencionado alguna vez que sería muy poco atractivo estudiar la carrera en Brasil porque la gente sería toda igual, serían todos de allí mismo y no habría gente de fuera, es decir, no habría diversidad cultural como había en Barcelona. Aspectos diferenciales como este, hacía que la chica echase de menos la dinámica escolar que había disfrutado en Barcelona, dificultando de esta manera la reintegración.

Explicándole un poco sobre los resultados encontrados en el estudio, le enseñé las diferentes experiencias de integración para que él opinara sobre en cual de ellas sus hijos se encontrarían. El padre dijo que a pesar que no haya integración al 100%, dentro de lo que cabía para él sus hijos habían tenido una experiencia como la de la ficha verde (*dulce*). Y para él la comprobación de que esta experiencia había sido positiva era que ahora los chicos estaban teniendo dificultades para reintegrarse a la antigua vida, viviendo de esta vez, lo que yo llamaría de reintegración en pedazos. El señor Brunelli ha clasificado la integración de lo hijos como un éxito, al punto de que su hija quiere volver a Barcelona para hacer la carrera. El padre comentó que estaba siendo más dura la reintegración en Brasil, que no, la integración que han logrado en Barcelona.

#### **10.7.4. La sonrisa de la Monalisa**

Las experiencias de integración de Raquel, una carioca de 12 años, que llevaba 3 años y medio viviendo en Barcelona y vino acompañar a sus padres en un viaje con fines de

estudio y trabajo, han sido negativas dado al hecho que la chica no se encontraba a gusto viviendo en la ciudad receptora, tenía pocos amigos, había pasado por situaciones de discriminación y encima vivía en una casa con muchos familiares suyos. Raquel había comparado su vida a una “jaula”, en el sentido de que se sentía presa, con poca libertad. Explicó también en la entrevista que había dejado de ser la “princesa” de su casa para tener que compartir todo con su primo pequeño. En Brasil además de tener más amigas ella también tenía muchos primos de su edad. Parece ser que para compensar todas estas situaciones, Raquel lo que hacía era esforzarse en su vida académica por lo menos para sentirse realizada de alguna manera.

Al conseguir quedar con Raquel para explicarle un poco sobre los resultados del trabajo, me sorprendí de lo que había crecido la chica y me alegré mucho de verla con una fisonomía mucho más contenta, tenía una sonrisa peculiar. Dimos una vuelta por su barrio y luego paramos en un lugar para tomar un refresco. Raquel durante el camino me explicó de sus vacaciones, lo que había hecho, explicó que otra tía suya había venido, que un primo de su edad también había llegado y que habían pasado todas las vacaciones juntos, y por eso estaba muy feliz. Otra gran noticia fue que la familia de Raquel se había cambiado a un piso para vivir solos, parece ser que la chica ahora había vuelto a ser la “princesa” de la casa otra vez.

En lo que se refería a la escuela, Raquel explicó que estaba estudiando mucho más que antes y que tenía poco tiempo para hacer otras cosas. Antes en su colegio los alumnos estaban todos en un único grupo, pero este año habían sido dividido por niveles de rendimiento y ahora ella iba al grupo más fuerte... “*Toda fama tem um preço*”, decía la chica presumiendo de su nuevo status de estudiante. Comentaba que a los alumnos de este grupo se les exigía mucho para mantener el nivel del grupo alto y que cada día estudiaba después del colegio para que no se le juntara todo los temas cuando lleguen los exámenes.

Después de tantas novedades, expliqué a Raquel los resultados de la investigación comentándole las distintas maneras por las cuales una persona puede llegar a integrarse. Al enseñarle los niveles de integración, la chica luego dijo un “*Ui...*” cuando miró la integración emocional. A partir de ahí volvió a explicarme todo lo que ya me había contado antes, que ella estuvo mucho tiempo llorando por volver a casa, de lo malo que

ella pasaba en clase por no saber la lengua, de las travesuras de los compañeros, el hecho de pasar todo el día en la escuela - aspecto que todavía no está superado – llegó, incluso, a decir que pensó que fuera morir de tanta tristeza por estar en Barcelona. Raquel vuelve a definir su vida en aquella época como “jaula”, donde ella estaba encerrada todo el tiempo porque era muy pequeña y sus padres trabajaban mucho. Aunque tuviera muchas personas de su familia aquí, la niña igualmente echaba de menos a su vida en Brasil.

Preguntádole sobre el tipo de experiencia en que ella se encajaría, la chica se queda en duda entre la ficha roja (*pedazos*) y la ficha amarilla (*gris*). Duda de la experiencia en pedazos por el poco sentido de pertenencia, la gris por la identificación con el nivel de desarrollo académico. Entonces le pregunté donde creía que estaba en el año que nos conocimos y ella afirmó rotundamente que en la roja (*pedazos*) por el bajo sentido de pertenencia que tenía.

El cambio anímico por el que Raquel había pasado es algo muy visible. Sus ojos brillaban, su sonrisa estaba más tiempo expuesta, hablaba con más ilusión sobre su vida, aspectos que durante los encuentros que tuvimos no eran tan perceptibles. Raquel explicó que antes tenía muchas ganas de volver para casa, pero que con el pasar del tiempo ella ya no sabe muy bien lo que quiere. Ahora, ella afirma que se encuentra en una fase mucho mejor por la escuela, reconoce que aquí ella puede tener más posibilidades para el futuro, y que ya no está tan segura sobre el volver o no.

“Quando a gente chega numa certa idade, agente acaba se acostumando com isso aqui e já pensa duas vezes sobre voltar ou não para casa... antes eu queria voltar logo, mas agora eu me sinto bastante dividida...”

Uno de factores que la chica llama la atención sobre el cambio de su actitud negativa en positiva, y de su comportamiento más cerrado en más abierto, ha sido el hecho de haber recibido mucha motivación por parte de una profesora, además del apoyo de sus padres. Poco a poco parece ser que Raquel ha ido descubriendo que también había lugar para ella en este nuevo entorno. Ya no es más una cuestión de disimular estar bien, como hacía la chica antes, sino una cuestión de estar bien... es decir, estar mejor...

### 10.7.5. *Esponjinha*

Gisele es una chica muy extrovertida, alegre, habladora y su agenda está siempre llena de compromisos: cine, teatro, fiestas, centro comercial, salidas con los amigos, etc. La chica ha dejado su padre en Brasil y ha venido a acompañar a su madre a hacer un doctorado. En este año y medio que lleva en Barcelona, Gisele ya ha pasado por varias experiencias agradables y no tan agradables. A pesar de haber pasado por malas experiencias con un grupo de amigas al punto de querer volver a Brasil, Gisele ha sabido superar este “bajón” sobre todo por su manera de afrontar la vida. Me comentaba con mucha satisfacción en la devolución que se siente como una “esponjita”, que poco a poco coge todo lo que se presenta. Ella reconoce muy bien el espacio de los demás, pero igualmente lucha también por su propio espacio. Dado a su desarrollo social, a su participación académica, resaltada por su tutora como muy positiva, y a su carácter luchador, yo he clasificado a la experiencia de Gisele como *dulce*.

“Eu sou uma esponja e vou pegando tudo o que eu vejo pela frente. Para mim não existe isso de “eu não sou daqui” ou “esse espaço é seu”, para mim esse espaço pode ser seu mas é meu também... eu sou uma esponjinha”

Sin embargo, me parece oportuno comentar también que, dado al período difícil que la chica ha pasado por las peleas con un par de compañeras en la escuela, provocándole una depresión y deseo de volver a casa, en un primer momento, yo había clasificado su experiencia como gris. Pero después analizando su fuerza de voluntad de querer superar una situación que era totalmente ajena a su voluntad, al ver su capacidad de sencillamente cambiar de grupo de amigos para volver a estar bien emocionalmente, pensé que se trataba de un caso especial y a lo mejor debería ser nombrado como *agridulce*. No obstante, con el pasar del tiempo y con la superación de las tensiones no cabía duda que los resultados y recuerdos de sus experiencias eran más dulces que *agrias*.

Sentadas en el comedor de su casa, expliqué a Gisele sobre los resultados de la investigación y detallé las características de cada experiencia de integración a través de las fichas en color. Me pareció gracioso que antes de terminar de preguntarle en cuál de las experiencias se encajaba, la chica rápidamente me contestó “verde”, es decir, la *dulce*. Explicaba que le parecía haber tenido aquel tipo de experiencia porque, a pesar

de los stress que había pasado, ella disfrutaba de la vida que tenía; fue cuando comentó que las situaciones no la afectaba de todo, porque ella era como una “esponjinha”.

De una manera muy desenvuelta y didáctica, Gisele comentaba que al tener una nueva compañera brasileña en su colegio y estar acompañando todo este proceso de integración que ella mismo ya había pasado, podía situarla muy bien dentro de lo que yo había explicado. Con el gráfico de la integración socioeducativa en las manos, la chica comentaba que su nueva amiga se desarrollaba de la siguiente manera:

“Por exemplo, esse lado aqui da Ana Maria (aponta a integração emocional) não está muito bem não porque ela não gosta de morar aqui. Mas esse lado aqui da escola, ela vai super bem, ela tem bastantes amigos e está aprendendo a falar super rápido, quer dizer, é assim mesmo como você falou, cada um funciona de uma maneira...”

Gisele destacó que, tanto en la época del estudio como ahora en la devolución, se sentía en la misma experiencia de integración. No obstante, la joven habló también en un tono bastante “salado” que era una pena que yo no tuviera una ficha más arriba de la verde, una ficha azul, por ejemplo, seguramente estaría en esta categoría.

## **10.8. LAS INFERENCIAS VÁLIDAS**

Ahora bien, teniendo en cuenta la idea de Hammersley y Atkinson (2003) comentada anteriormente, la importancia de validar no todas las inferencias sino las más significativas en la devolución, me gustaría destacar algunos aspectos que me han parecido relevantes en este estudio.

La integración es un proceso continuo; y como tal, abarca varias áreas en la vida de las personas. El principal aspecto que he percibido ser validado por la devolución de los adolescentes es el hecho de que la integración socioeducativa haya sido presentada a través de niveles. El planteamiento de la integración como un todo que engloba diferentes niveles, permite identificar las distintas áreas donde uno se siente más cómodo, o no, a fin de que los niveles más flojos puedan ser trabajados. Es decir,

cuando es posible identificar exactamente los puntos débiles en la integración de un alumno, se puede intentar ayudarle de una manera mucho más eficaz, diferentemente de cuando se le encierra en una estructura rígida donde de manera global se le clasifica como integrado o no integrado, sin tener en cuenta su amplitud como persona y sus distintas experiencias. Me parecía estar comprobando este planteamiento a la medida que los propios adolescentes resaltaban los puntos positivos o negativos de sus niveles de integración y los avances que habían realizado desde del día que terminé el trabajo de campo hasta ahora. No siempre los adolescentes son capaces de identificar el momento de integración por lo cual están pasando. Es más fácil reconocerse en las experiencias positivas que no negativas, como le pasó a Eduardo o a Marcelo. Sin embargo, de los 6 alumnos que hicieron la devolución, 4 han coincidido con el análisis que hice sobre ellos, independientemente de haber sido positivo o negativo.

De un modo general, me parece haber sido comprobado que la experiencia de integración está relacionada a las vivencias personales de los adolescentes en los distintos ámbitos. Si un alumno tenía un mayor desarrollo académico que emocional, por ejemplo, era más probable que se sintiera menos integrado, mientras que otro alumno, aunque tuviera un desarrollo académico menor, pero con mayor desarrollo emocional o social, era más probable que se sintiera más integrado. Este tipo de circunstancias ocurría sobre todo porque durante la investigación los alumnos siempre habían llamado más atención sobre los aspectos personales de sus vidas que no académicos. Los que llamaban más atención sobre el lado académico eran justamente los que tenían más dificultades con lo emocional.

En lo que se refiere a la integración emocional, me parece haber quedado comprobado que la voluntad, como bien destaca Pajares (2005), y el sentido de pertenencia, son los indicadores fundamentales para permitir que este tipo de integración pueda ser efectiva. En el caso de Raquel, por ejemplo, mientras la chica se resistía a no querer vivir su nueva vida como una vida diferente a la que llevaba antes, no era posible que se sintiera mejor, mismo que su desarrollo académico fuera bueno. A partir del momento que hubo voluntad por parte suya, el cambio de ánimo empezó a producirse. Es verdad que solamente con la voluntad no es posible integrarse. No obstante, dicho factor incita la lucha por un espacio en el nuevo entorno como ocurrió con Gisele. Al tener voluntad de formar parte de su contexto, Gisele ha logrado superar las peleas que tenía con algunas

compañeras del colegio; de lo contrario quizás se hubiera hundido en sí misma. La voluntad en querer formar parte, en querer participar del nuevo entorno es lo que difiere en la actitud del adolescente, independientemente de que sus experiencias sean positivas o negativas.

El sentido de pertenencia a su vez, confiere cierta seguridad a la hora en que uno se relaciona con los demás, desde la perspectiva que éste se siente más confiado y más aceptado. Lo importante no es que uno sea de aquí o de allí, sino que se sienta parte del grupo que está. Uno de los cambios aportados tanto por Eduardo como por Raquel ha sido el hecho de empezar a sentirse parte de la sociedad. Eduardo atribuye el aumento de su sentido de pertenencia social a partir del momento en que pasó a relacionarse más con autóctonos, al salir de su entorno tan verde y amarillo. La observación de Eduardo en su cambio de perspectiva parece comprobar también que el tipo de entorno por donde uno se mueve favorece más un nivel u otro de integración. Si no hay vida social fuera de la familia, no hay integración en el nuevo contexto. La **variedad** de los entornos puede ser que no favorezca la intensidad de integración, pero por lo menos ofrece más oportunidades de integración.

En cierta manera, los adolescentes que han tenido una experiencia *dulce*, han presentado un grado satisfactorio tanto en el nivel de integración emocional como en el social, en un primer momento, siendo acompañado de la integración lingüística y académica a seguir. Esto me ha hecho constatar que estos dos primeros niveles son los que más permiten que los alumnos se sientan “integrados”. A través de estos dos factores se puede constatar que la integración está directamente ligada al vínculo que una persona puede crear con la sociedad tanto por como se siente en relación con el entorno, como por la manera que se relaciona en él. Siendo la adolescencia un período que se caracteriza por la *socialización* y por las definiciones de *papeles* en la sociedad (Coleman, 1994:23-24), como había comentado en el marco teórico, es fundamental que los chicos y chicas de esta edad puedan llegar a conquistar su propio espacio.

La integración lingüística es un aspecto que se ha quedado fuera de los comentarios de la devolución. Aunque durante las entrevistas y observaciones todos los alumnos hayan llamado la atención sobre el hecho de que habían pasado por duros momentos hasta que dominasen bien los idiomas, la ausencia de comentarios a este respecto me hace constatar

que la integración lingüística es algo que viene con el tiempo. El poco manejo del idioma a principio no impide que los alumnos puedan integrarse de manera progresiva. Como se ha apuntado en el apartado de la integración lingüística, el desarrollo lingüístico viene primero a través de la lengua de relación y posteriormente, o paralelamente, es que se consolida la lengua académica (Besalú y Climent, 2004: 234). Como resaltan los autores, la lengua de relación permite una integración más rápida, en este caso en el nivel social, y luego se trabaja para que haya un progreso lingüístico más académico.

Al contrario de lo que se opina que el dominio del idioma local es el éxito de la integración, me ha parecido más bien que la consecuencia de una buena integración puede ser el dominio del idioma. Si no hay relación con los demás, con los que dominan el idioma local con propiedad, es difícil que pueda haber un buen aprendizaje lingüístico.

Por otro lado, en la integración escolar, tanto en lo que se refiere al cuantitativo, los resultados académicos, como al que se refiere al cualitativo, habilidades y relaciones, puede constatarse que el nivel de integración académica está relacionado tanto con la motivación personal de cada alumno, como con sus habilidades intelectuales. Mientras Raquel y Eduardo que no estaban tan motivados anímicamente tenían un buen desarrollo académico por sus habilidades intelectuales; Marcelo, que tampoco estaba motivado, pero en cima tenía menos habilidades intelectuales, terminó por abandonar a la escuela. Sin embargo, no quiere decir que cuando uno esté motivado logrará grandes éxitos. En este caso hacen falta los dos aspectos como se ha podido ver al inicio el párrafo. Es equivocado creer que los alumnos que tienen mejor conducta o mejor rendimiento son los más integrados. Rendimiento académico no siempre es sinónimo de integración, es sinónimo de inteligencia.

Como he destacado en la integración escolar, la ayuda que los profesores pueden brindar a estos alumnos, puede ser fundamental para que superen sus dificultades. La prueba de que es así es el testimonio de Raquel que empezó a tener una actitud más positiva respecto a su nueva vida a partir de ser motivada por una de sus profesoras. Las profesoras anteriores más apuntaban sus puntos débiles que no sus puntos fuertes. La motivación no viene en intentar hacer que los alumnos terminen la educación obligatoria, sino también en intentar reconducirles a nuevos caminos donde puedan



tener éxito como talleres, cursos específicos, prácticas, etc. Los alumnos necesitan sentir que son capaces de realizar alguna tarea para que sean motivados y puedan seguir adelante. El ejemplo de ello ha sido Marcelo, que cuando menos se esperaba ha logrado a superarse por realizar una actividad que le traía éxito, le hacía sentirse seguro. Aunque el tutor de Marcelo fuera una persona muy motivadora, le faltó saber enfocar dicha motivación a la necesidad de Marcelo.

Por otro lado, también es interesante destacar que hay inferencias, ideas o planteamientos propuestos a lo largo de la investigación y que a través de los resultados finales y de la devolución, terminan por caer por su propio peso. Teniendo en cuenta que la integración es un proceso, además de permanente, extremadamente personal, cada uno a su tiempo va recorriendo el camino por las vías que mejor le parezca, o que mejor le sea posible.

Aunque, en cierta manera, haya sido comprobado que la integración socioeducativa puede ser más efectiva a través de un vínculo que un alumno crea con su comunidad por medio de la participación en ella y por las relaciones de amistades que pueda establecer en este entorno; también hay que tenerse en cuenta que los alumnos no empiezan el proceso por los mismos niveles de integración. Ahora percibo que he llamado mucho la atención para la necesidad de la integración social y emocional; no obstante, el hecho de que los alumnos empiecen sus procesos por otros niveles, como en el caso de Raquel, que han partido desde la integración académica, no quiere decir que no vayan llegar a alcanzar este tipo de integración global caracterizado como socioeducativa.

He constatado que emprender el viaje por los niveles de integración emocional o social, ayuda a acortar la distancia, a través del bienestar que estos niveles proporcionan facilitando en el caso de que el viaje sea muy largo. No obstante, empezar sea por donde sea, también puede resultar en los descubrimientos de otras rutas.

Por ejemplo, el caso de Gisele, se comprueba que la experiencia de integración *dulce* no tiene que estar marcada solamente por experiencias positivas. La chica ha iniciado bien el viaje, pasó por unos malos tramos que la dejó en *pedazos* y con el pasar del tiempo ha vuelto a recuperarse. La propia adolescente ha resaltado que estaba en un nivel satisfactorio, pero reconocía también que había pasado por un nivel más incómodo. Los

altibajos del proceso también incluyen a los hermanos Brunelli, que al tener cierto éxito en un contexto desconocido (Barcelona), han tenido dificultades al retornar a un contexto que teóricamente *dominaban* (Brasil).

A través de este pequeño recogido hemos podido ver los principales puntos que han llamado la atención de los adolescentes a la hora de comentar sus opiniones sobre los resultados del estudio. A lo mejor, el restante del grupo hubiera apuntando hacia cuestiones diferentes, esto nos lleva a constatar que estos resultados no pueden cerrarse en sí mismo, sino que son solamente una perspectiva parcial del estudio.

De esta manera hemos podido constatar que no siempre la integración deseada tiene que ver con la integración vivida. La integración deseada está mucho más relacionada con la realización de unos presupuestos, de unas teorías o de una ilusión, que no tiene que ver con las vivencias de cada uno. Como he venido diciendo a lo largo de esta disertación, la integración es un proceso continuo, individual, y hemos comprobado que hay muchas vías para llegar a ella.

## CONCLU-ILUSIONES

Nessa estrada não nos cabe  
Conhecer ou ver o que virá  
O fim dela ninguém sabe  
Bem ao certo onde vai dar  
Vamos todos numa linda passarela  
De uma **aquarela** que um dia enfim  
Descolorirá...  
(*Toquinho*)

La ilusión de concluir este trabajo de investigación, está caracterizada más por el camino recorrido, que por el punto final que el estudio pueda tener en sí mismo. Mirar hacia atrás y constatar que a pesar de las dudas, de la inmadurez académica del primer momento, del no saber la dirección exacta que debería tomar al enfocar el estudio, del miedo de no ser capaz de conseguir llegar al final, y ahora, cuatro años después, en una fría tarde de diciembre poder escribir estas últimas líneas, significa toda una ilusión. Ilusión que se ha convertido en una satisfacción tanto personal como académica mezclada entre el dar y recibir, el oír y el compartir, el amar y el esperar, el sonreír y el llorar, entre el estar aquí y el estar allá.

Ha sido una ilusión comprobar que, aunque un proyecto de tesis de doctorado fuera un **viaje** lleno de riesgo, aventura, trampas, espinos y soledad, había encontrado un grupo de personas muy especiales que han permitido que el viaje fuera más agradable al acompañarme tanto de cerca, como de lejos, con oraciones, palabras de ánimo, consejos, bibliografías, sonrisas, algunas reprimendas, silencios, sesiones de desahogo por teléfono, pausas para cafés, tutorías, lectura de borradores confusos, y sobre todo, abrazos.

La parte más emocionante del viaje, el trabajo de campo, me ha supuesto un gran reto al tener que contactar y dirigirme a las escuelas, a los adolescentes y a sus familias. A la vez que me fascinaba los nuevos descubrimientos que los *brasileirinhos* me brindaban a cerca de sus vidas, también me angustiaba el no poder darles respuestas inmediatas a

sus preguntas, miradas, silencios o medias sonrisas. Al escribir estas conclusiones, lo hago con gratitud, responsabilidad y en respuesta a todo lo que me ha sido confiado.

## **EL RESCATE**

El objetivo principal de esta investigación era conocer las experiencias de integración de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona. Para llegar a este propósito, hice un recorrido por distintos caminos que me han llevado, en un primer principio, a conocer la percepción de los adolescentes sobre la escuela y de la sociedad local, conocer qué actividades extraescolar realizaban o cómo vivían su tiempo libre, saber cómo se relacionaban con los profesores y compañeros en este proceso de integración, identificar qué métodos utilizaban las escuelas para facilitar dicha integración del alumnado extranjero y, llegar a conocer en qué medida la interacción con la sociedad y sus miembros influían en la integración de los adolescentes.

Al obtener un amplio material empírico con las vivencias de los 17 adolescentes brasileños participantes en este estudio a través de observaciones, entrevistas, elaboración de materiales como redacción y red de amigos, además de entrevistas a los respectivos padres y tutores, he podido acercarme a los objetivos más específicos dentro de la investigación. En un según momento, con todo el material analizado fue cuando, realmente, pude llegar a conocer las experiencias de integración de los *brasileirinhos*, conocer sus niveles de integración, pude identificar posibles problemas de adaptación e integración socioeducativa, descubrir elementos que facilitaron la integración de los adolescentes y verificar cómo la escuela y la familia contribuían en este proceso.

Sin embargo, aunque se tratase de una investigación donde el escenario principal fuera la escuela, merece la pena reconocer que, como he comentado en el capítulo décimo, pienso que debería haber dedicado más tiempo a estar con los alumnos en el ambiente familiar y también comunitario. De esta manera, los resultados respecto a la familia, por ejemplo, puede ser que sean más limitados.

Ahora bien, teniendo en manos las tres partes que constituyen esta investigación, en una evaluación general, pienso que los objetivos planteados al principio del estudio han sido cumplidos de una manera satisfactoria. En la primera parte de la investigación, donde

me baso en los referentes teóricos que me han permitido trabajar el material empírico, he podido verificar que:

- La inmigración brasileña es un grupo que merece la pena ser estudiado más a fondo porque, aunque sea un colectivo con poca experiencia de inmigración y todavía sea poco significativo numéricamente en España, y pese a su crecimiento continuo, presenta grandes facilidades a la hora de integrarse en una nueva sociedad receptora. Estas facilidades deberían ser analizadas más detalladamente a fin de que se pudiera aplicar dichas estrategias hacia otros grupos inmigrados.
- Las experiencias de los colectivos inmigrados son, en cierta medida, proporcionales a la imagen social que reflejan en la sociedad receptora. Pese a la diversidad que haya entre los colectivos inmigrados y dentro de ellos, sus experiencias de integración terminan por ser influenciadas por los estereotipos sociales existentes.
- Siendo la adolescencia una etapa complicada por los distintos cambios que pasan los adolescentes, al margen de sus orígenes, al ser llevados a otro entorno cultural y en la mayoría de las veces de forma involuntaria, empiezan a vivir una serie de conflictos y cuestionamientos, además de los naturales por la edad, que si no son bien trabajados pueden causar serios problemas como agresividad, inadaptación al sistema escolar, fracaso escolar, baja autoestima, dificultades para relacionarse con los demás, entre otros factores. No todos los adolescentes reaccionan de la misma manera a los cambios. Tener que adaptarse a un nuevo contexto, con todo lo que conlleva (aprender los idiomas, dominar las dinámicas socioeducativas, establecer nuevas amistades, etc) tanto puede tener resultados muy positivos, como resultados poco satisfactorios. En este caso, los resultados afectan tanto a la familia, a la escuela, como el propio adolescente.
- El tipo de relación que el adolescente establece con el nuevo contexto cultural será de suma importancia para que él pueda estructurarse en esta etapa de formación personal tan significativa. Cuanto más ameno sea el proceso de

integración en las dinámicas sociales, culturales y académicas, más factible será definir su papel social a lo largo del tiempo.

- Cuando un adolescente se ve afectado, además de los cambios ordinarios de la adolescencia, también por un proceso migratorio, es natural que durante este período de transformaciones su identidad sea puesta en cuestión. La crisis surgirá a partir de las presiones que ellos puedan sufrir tanto por parte del grupo de iguales, como por parte de la familia.
- Los niños, adolescentes o jóvenes extranjeros de alguna manera pueden ser encasillados en las categorías sociales que les marcan como “alumnado inmigrante”, “alumnado diverso” o “segunda generación”, aunque que deben ser respetados como individuos capaces de construir y emitir su propia opinión, además de escribir su propia historia de vida paralelamente a la historia de vida de sus padres.
- La escuela puede ser considerada como un espacio privilegiado para integrar a los alumnos extranjeros que llegan a la nueva sociedad receptora porque es allí donde los alumnos suelen pasar la mayor parte del tiempo durante su proceso de formación obligatoria. Durante este tiempo de escolarización estarán desarrollando sus personalidades, tendrán oportunidades de establecer relaciones de amistades de todo tipo y recibirán normas sociales, valores culturales y formación lingüística que les permitirá desarrollarse en la nueva sociedad. Sin embargo, la escuela no siempre funciona como **elemento integrador**.
- Aunque la escuela tenga la capacidad de reunir mayoría y minoría en el mismo espacio y durante un largo período de tiempo, sencillamente como “espacio”, ella no tiene la capacidad suficiente para integrar a los alumnos y alumnas que llegan hasta ella sin que estos no estén predispuestos, sin que haya voluntad por la otra parte.
- Para que la integración socioeducativa de los nuevos alumnos sea efectiva, además de la voluntad que tiene que haber entre las partes, la escuela debe llevar

a cabo proyectos educacionales que fomenten la participación de estos alumnos dentro de su propio ámbito de actuación, y tiene que contribuir -dentro de sus posibilidades- a facilitar la participación social de los alumnos en la vida cotidiana en general.

- La escuela muchas veces no es capaz de atender a la diversidad que llega a sus puertas sea por falta de recursos humanos o financieros, formación del personal, o incluso por falta de reconocimiento de que no todos sus alumnos son iguales en procedencia, idioma, experiencia, nivel socioeconómico, pertenencia étnica, en sensibilidad o necesidades.
- El término **integración** se ha convertido en una expresión camaleónica dado a los distintos significados que se le puede atribuir en función del contexto donde sea utilizado. Aunque, en un primer momento, integración pueda ser interpretada como asimilación, adaptación, inclusión, incorporación o hasta acomodación, en la práctica, cada expresión puede asumir una significación distinta a la hora de representar un proceso de integración en sí, por ejemplo.
- La integración social es un proceso **continuo** y que no se desarrolla de igual manera en todas las personas. De este modo, no se puede esperar que un niño, un adolescente, un joven, un hombre o una mujer extranjeros se integren de la misma manera. Cada uno según su trasfondo va a crear, o no, su propia estrategia de integración en el grupo del cual formará parte. No se debería esperar las mismas actitudes de todos.
- La integración no es una obligación por parte de la persona que llega a vivir en una nueva sociedad, sino que más bien debería ser un deseo de formar parte de este nuevo entorno. De la misma manera que un recién llegado debería esforzarse por sumarse a las dinámicas que encuentran, las personas que ya están, también deberían esforzarse para hacerles un hueco, a través del reconocimiento del otro como sujeto social, con igualdad de trato y oportunidades. Uno solamente llegará a estar integrado cuando tenga sus derechos asegurados, cuando sea reconocido como ciudadano.

- Estar integrado no significa dejar sus orígenes y asumir de manera integral las costumbres de la sociedad receptora, sino que es ser capaz de moverse dentro de los distintos entornos culturales, manejando en el momento oportuno, las diferentes herramientas ofrecidas por cada uno de ellos. Es tener libertad para conservar sus costumbres y respetar las costumbres de los demás.
- De una manera general, los adolescentes (indistintamente de su origen) no suelen integrarse en la *macro* sociedad marcada por las reglas de los adultos, sino que se integran en las *micro* sociedades marcadas por las reglas de las distintas *culturas juveniles* (Feixa, 1998) que encuentran. Esto significa que dependiendo del grupo a que opten por formar parte, un grupo más estudioso o más rebelde, por denominarlo de alguna manera, la repercusión que causarán en la macro sociedad será de “más integrados” o “menos integrados”. Sin embargo, para el adolescente, el hecho de que esté haciendo lo mismo que hacen sus amigos ya le confiere el status de integrado en su grupo de igual.
- La integración social en la adolescencia consiste en un proceso que posibilita conjugar a un adolescente los nuevos códigos socioculturales de las culturas juveniles locales a partir de la participación en los distintos grupos y de la creación de vínculos significativos en ellos.
- La integración es un proceso continuo y no puede ser dado por finalizado cuando los alumnos se gradúan en la ESO (lógicamente cuando esto llega a ocurrir). En este sentido, para que pueda haber un proceso funcional de integración, todavía hace falta un mayor incentivo a la continuidad educativa postobligatoria, así como mayor apoyo a las necesidades de integración sociolaboral de los alumnos extranjero. Al salir de la escuela, ellos deberían estar en iguales condiciones para competir con sus compañeros, tanto en formación, como en derechos legales.

En la segunda parte, donde he explicado las experiencias tanto de los adolescentes brasileños como de sus familias, he podido verificar los cambios por los cuales los



informantes han pasado durante el proceso de integración, a través del tiempo y a través de la implicación, o no, en la nueva vida barcelonesa.

- La imagen positiva de los brasileños en Barcelona por las diversas manifestaciones culturales brasileñas como el fútbol, la música o la gastronomía que de cierta manera también forman parte del escenario cultural de Barcelona, puede facilitar el proceso de integración tanto de los padres, como de los propios adolescentes brasileños. Muchas familias, por ejemplo, han reconocido el tratamiento distinto, en el sentido favorable, cuando se han identificados como brasileños.
- Las experiencias migratorias de las familias brasileñas en Barcelona están relacionadas, a grandes rasgos, al motivo de inmigración que os han traído a la sociedad receptora y al tipo de vida que tenían antes. Se ha podido verificar que las familias que se trasladan por un tiempo determinado para estar en la sociedad, como los que vienen a estudiar, se entregan con menos reservas a las nuevas experiencias locales, ya que son conscientes de que la permanencia es cuestión de un tiempo concreto. Por otro lado, las personas que viene en busca de nuevas perspectivas laborales, sin saber el tiempo concreto de permanencia en la sociedad receptora, son más resistentes a los cambios y prefieren incorporarse a las nuevas dinámicas sociales poco a poco y con cierta cautela.
- Ha sido interesante constatar como los cambios de roles tanto laborales como domésticos alteran las dinámicas familiares. Los cambios laborales afectan de un modo más psicosocial ya que muchos padres y madres han dejado de ejercer sus profesiones y han pasado a trabajar en servicios con bajo status social, por lo menos en Brasil, sintiéndose, en cierta manera, en una condición social inferior. En cuanto a los cambios domésticos, el hecho de que los padres y madres trabajen más tiempo, hace que los hijos e hijas pasen a tener más responsabilidades en casa, e incluso, los padres también empiezan a ayudar en las tareas domésticas, cosa que en Brasil, muchos no hacían.

- La mayoría de los padres se muestran muy preocupados con las nuevas amistades de sus hijos en la sociedad receptora. Para ellos, la nueva sociedad es muy permisiva lo que favorece ciertas dinámicas sociales como empezar a fumar temprano, salir y llegar tarde en casa, beber, entre otras cosas. La gran preocupación de los padres es el que sus hijos pasen a consumir drogas. Por esta razón, algunos padres pasan a controlar a sus hijos que en la sociedad receptora más que en la sociedad de origen.
- Se ha podido ver claramente también que los padres tienen mucho menos oportunidades de relacionarse con la sociedad receptora que sus hijos. Las relaciones sociales de los padres están marcadas por su ambiente de trabajo, donde se relacionan con compañeros de diferentes nacionalidades, y luego por el contacto que establecen con otros brasileños. Muchos padres llaman la atención sobre la dificultad de crear lazos de amistades con españoles, tanto por su manera más cerrada de relacionarse como por la falta de oportunidades de coincidir en lugares comunes a los dos grupos.
- Los datos muestran que, dado la falta de conocimiento del sistema educativo español, la mayoría de las familias del estudio han elegido el centro escolar de sus hijos por la indicación de amigos o familiares que también tenían hijos en este centro o, sencillamente, por la cercanía. Por dicho desconocimiento, pocos padres han elegido los centros escolares por la propuesta educativa que ofrecían.
- La gran mayoría de las familias, sobre todo las madres, se han mostrado preocupadas por la educación de los hijos como implicadas en ella, en el sentido de mantenerse informadas sobre la vida académica de los adolescentes, asistir a reuniones de profesores, participar de la AMPA, buscar ayuda externa como monitores particulares o centros cívicos para cooperar en el desarrollo académico de los hijos, entre otras cosas. Sin embargo, algunas familias han presentado bastantes dificultades a la hora de hacer dicho seguimiento, por falta de escolaridad, poco dominio del idioma o por exceso de trabajo ya que tenían pocas horas para dedicarse a los hijos e hijas.

- Se ha comprobado que de un modo casi mayoritario, los padres y madres están muy satisfechos con el nivel de enseñanza que sus hijos están recibiendo, y se han valorado positivamente aspectos como: la oferta de actividades académicas y extraescolares (deportes, excursiones, visitas a museos, etc.), el tratamiento equitativo dispensado a los alumnos, competencia de los profesores y facilidad de acceso a ellos, buena disposición por parte de la escuela para ayudar a solucionar los problemas inesperados, entre otros aspectos.
- A través de las entrevistas y de los contactos con los informantes, se ha puesto de manifiesto que, bajo sus opiniones, la sociedad de acogida es un lugar pacífico para se vivir, hay libertad de expresión, sobre todo en relación a manera de vestirse, la diversidad cultural da cierto encanto al paisaje social, la gastronomía que no es diferente pero se distingue por la forma de prepararla, y el poder adquisitivo es elevado. Por otro lado, creen, asimismo, que las personas suelen tratar a los demás según sus orígenes y actúan de forma racista algunas veces.
- En la nueva vida en Barcelona los informantes han llamado la atención sobre aspectos que han sido muy significativos para ellos durante el proceso de conocimiento del nuevo entorno como las ofertas de actividades de ocio, el poder relacionarse con compañeros de otros colectivos culturales, el tipo de dinámica que algunos han logrado encontrar en sus barrios, el aprendizaje del idioma y también la vida escolar. Merece la pena destacar que el mayor contacto de estos chicos con la sociedad receptora se ha dado por medio de las escuelas.
- Los datos han mostrado que, en relación a las ganancias que los chicos han tenido al venir a vivir a Barcelona, se puede destacar aspectos como las oportunidades laborales y académicas, mayor poder de compra de bienes materiales, seguridad y realización de actividades culturales. Por otro lado, lo que marca la otra cara de la moneda, las pérdidas, son aspectos como el menor tiempo que pasan en familia, ya que los padres trabajan más horas, el mayor número de clases que tienen, las condiciones de las viviendas, en muchos casos

son pequeñas o compartidas, las nuevas responsabilidades que asumen en casa, y, sobre todo, la distancia de los seres queridos.

- En cuanto a la construcción de identidad, aunque al responder el cuestionario muchos adolescentes hayan demostrado una mayor identificación con el país y con la cultura de origen, la investigación revela que la identidad de estos adolescentes está siendo construida en relación a la cultura familiar y a la cultura local. He constatado que los adolescentes no eligen a uno de los referentes culturales para seguir, sino que van negociando entre uno y otro, construyendo de esta manera sus propios referenciales. La manera en que se expresan, se visten, actúan, los gustos musicales o deportivos permite que cada uno vaya creando una identidad, que no a la fuerza tiene que ver con un grupo cultural u otro, sino más bien, con un estilo peculiar de los diferentes grupos de adolescentes, al margen de sus orígenes.
- Las expectativas de futuro de los adolescentes brasileños participantes en la investigación respecto a sus estudios y a permanecer en la sociedad de acogida o volver a la sociedad de origen están directamente ligadas a la comodidad (casa, amigos, escuela, etc....) y estabilidad emocional que los adolescentes han llegado a lograr juntamente con su familia. Mientras unos tienen la intención de realizar su formación en Barcelona y quedarse a vivir y trabajar en la ciudad, otros tienen la misma intención de formarse en Barcelona, pero luego volver a Brasil para trabajar, en cambio, otros tienen planes de hacer la carrera en Brasil y volver a Barcelona para realizar estudios de postgraduación. No obstante, de la misma manera que no han tenido poder de decisión para trasladarse a la sociedad receptora, puede ser que tampoco lo tenga para volver al país de destino, por lo menos, no hasta que no tengan una determinada edad.
- A través de las experiencias de los informantes en su proceso de incorporación en el nuevo entorno escolar he podido constatar que, el grado de recepción y de acogida que los alumnos reciben de la escuela pueden influir en gran parte (positiva o negativamente) en la predisposición y voluntad a la hora de participar en la nueva sociedad. Sin embargo, se ha podido ver claramente que

no sólo los profesores y compañeros pueden o deberían ofrecer una buena acogida a los *nouvinguts*, sino también todo el equipo escolar.

- La adaptación a las dinámicas escolares por las cuales han pasado los alumnos brasileños participantes en el estudio ha estado caracterizada por el aprendizaje lingüístico, aprendizaje de los nuevos contenidos, realización de actividades, trabajos y evaluaciones, como acomodación a los nuevos horarios. Los puntos fuertes de este proceso han sido destacados por la relativa facilidad que han tenido para aprender los idiomas y relacionarse con los compañeros, por un lado, mientras que los puntos débiles han estado marcados por la dificultad para adaptarse al horario integral de clase, y los bajos niveles académicos con que algunos alumnos han llegado, por otro.
- La investigación revela que el tipo de relación que puede llegar a ser establecida entre profesores y alumnos extranjeros puede ser muy importante porque este tipo de vínculo es lo que ha ayudado a promover el interés y aprendizaje de los alumnos de un modo en general. He podido verificar que muchos alumnos extranjeros suelen tener en el profesor un referencial tanto social como lingüístico. Este tipo de admiración, sobre todo si es bidireccional, ha favorecido que muchos alumnos hayan podido superar de mejor manera, los cambios y adversidades del proceso de adaptación escolar. Por otro lado, cuando no hay respeto entre las partes, o no hay apoyo por parte del profesor, el proceso de adaptación de los adolescentes puede ser mucho más complicado. Ha quedado manifiesto también, que pocos profesores son conscientes de la importancia de su papel en este período, y de lo efectivo que podría llegar a ser su trato con sus alumnos.
- A través de los resultados del estudio también se puede constatar que los amigos que los adolescentes brasileños suelen lograr durante este período son los responsables, en gran medida de su integración, por transmitirles una mayor seguridad emocional, en el sentido de sentirse más aceptados. Ha quedado claro que los adolescentes se sienten más o menos integrados, tanto en la escuela como en la sociedad receptora, a partir de las relaciones que pueden llegar a

establecer con los demás. Según algunos informantes, poder tener amigos, independientemente del origen, es lo más importante, pero si son autóctonos, puede ser todavía mejor porque facilita más el conocimiento del entorno. Los amigos no solamente ayudan en la parte emocional, sino también colaboran en el ámbito lingüístico, por las charlas, y en el ámbito académico, por la ayuda con las tareas escolares.

- En relación a las experiencias de los adolescentes brasileños se ha podido confirmar, también, que algunos de ellos han pasado por situaciones de discriminación, tanto en lo que se refiere al color de la piel, como en lo que se refiere al trato diferenciado ofrecido a los demás. Mientras que la discriminación por causa del color de la piel había sido producida por parte de los compañeros, el trato distinto tanto había sido manifestado por parte de compañeros como de profesores. La gran conclusión que la investigación apunta hacia las experiencias de discriminación pasadas por los adolescentes brasileños es el hecho de que estos tipos de situación influyen directamente en el estado emocional y psicológico del alumnado, influyendo también en su motivación y desarrollo escolar.

En la tercera y última parte de la investigación, es donde realicé el núcleo de análisis basada en el planteamiento de la integración socioeducativa como vínculo creado con la sociedad receptora a través de algunos indicadores. A través de los indicadores localizados en el trabajo de campo, en el primer momento de razonamiento, he reconstruido la noción de integración verificando que:

- A través del análisis de los datos se ha podido comprobar que la integración socioeducativa consiste en un vínculo que los alumnos extranjeros crean tanto con la comunidad escolar como con la comunidad local a partir de su participación directa en ellas y a través del establecimiento de relaciones significativas. Uno de los hallazgos significativos en esta investigación es presupuesto que el vínculo que favorece la integración socioeducativo se

construye a partir factores como **tiempo**, **acogida** (ofrecida por el centro educativo), **adaptación escolar**, **conocimiento lingüístico y del entorno**, **personalidad**, **sociabilidad**, **participación** y **pertenencia**.

- Entre los factores que facilitan la creación de vínculo con el entorno socioeducativo, he podido comprobar que el tiempo es un factor muy importante para entender este proceso, tanto en el sentido literal cronológico, como en relación al tiempo personal que cada uno de los adolescentes ha necesitado para asimilar los cambios. Aunque se asocie la cantidad de tiempo a la intensidad de integración, es decir, más tiempo en una sociedad, más integrado, en el caso de los adolescentes brasileños se ha constatado que el tiempo personal, determinado por la personalidad de cada uno, ha tenido más ventajas sobre el tiempo cronológico.
- Por otro lado, se ha podido verificar que el grado de acogida que el alumnado brasileño y su familia han recibido por parte del equipo escolar, no sólo de los profesores y compañeros, ha influido, de gran manera, a que ellos se sintiesen más motivados a querer formar parte de la dinámica escolar desde el primer momento. En los casos donde ha habido un bajo grado de acogida, los informantes se han mostrado más resistentes a la participación escolar y han tardado más tiempo para lograr la adaptación al centro.
- La adaptación escolar puede ser caracterizada como un período en que los alumnos están conociendo el funcionamiento del centro a través de los horarios, las asignaturas, la didáctica de las clases, la lengua local, y también es el momento en el que empiezan a relacionarse con los compañeros y profesores. El estudio ha verificado que cuanto más rápida y eficaz ha sido la adaptación de los adolescentes brasileños al centro escolar, más rápido también ha sido su proceso de integración. No obstante, ha quedado claro, asimismo, que la agilidad en el proceso depende del grado de empeño que los alumnos han manifestado. Los alumnos que han querido ser tratados siempre de manera especial, excusándose que no entendía esto o el otro porque eran de fuera, han tardado más tiempo para lograr dicha adaptación, mientras que los alumnos que se han esforzado más,

han logrado que el período de adaptación fuera más corto. La adaptación escolar es uno de los escalones para lograr la integración socioeducativa.

En el segundo momento, a través de la creación de un esquema de integración socioeducativa separado por niveles de integración, he podido ubicar los indicadores en los distintos niveles de integración lingüística, escolar, social y emocional. De esta manera he comprobado que:

- El aprendizaje del idioma local tiene un peso significativo en el proceso de integración socioeducativa. Aunque todos los informantes hayan relatado haber pasado por dificultades a la hora de aprender el nuevo idioma, la mayoría también se ha mostrado muy motivada en aprenderlo. Se ha constatado que el interés de los adolescentes en querer aprender rápidamente el idioma era para poder hacer amigos, seguir las clases y evitar ser objeto de burlas por los demás compañeros. Sin embargo, factores como la timidez, el miedo a equivocarse o la falta de aptitud lingüística eran los responsables de retardar dicho proceso.
- La investigación ha verificado que en cuanto a la integración lingüística de los adolescentes brasileños primero solía suceder el aprendizaje de la lengua de relación, un nivel más sencillo de comunicación para la supervivencia, más utilizada para interactuar con los amigos, y en un segundo momento, era cuando los adolescentes iban logrando desarrollar una lengua más académica que les permitía actuar en clase.
- Además, se ha podido comprobar que el dominio de una lengua latina, en este caso el portugués, ha facilitado en gran medida el aprendizaje del segundo y tercero idioma, también latinos, en el caso de los adolescentes brasileños. Pese a ello, a la vez que este apoyo lingüístico les ayudaba en la comprensión oral y lectora, por otro lado, les perjudicaba a la hora de escribir, por la proximidad entre los idiomas.



- La mayoría de los participantes en este estudio han estado un período de tiempo en una clase especial de acogida donde han tenido el primer contacto con el nuevo idioma de una manera más tutelada. Se ha podido comprobar que, por un lado, este tipo de clase puede ser funcional porque se dedica de forma intensa a la formación lingüística del alumnado, sin embargo, por otro lado, al sacarles de la clase ordinaria, los priva del contacto con los demás compañeros quienes, efectivamente, dominan dicho idioma. Se ha verificado también que la transición de la clase de acogida a la clase ordinaria suele ser un período difícil para los alumnos dado que el grado de exigencia entre una clase y otra es bastante desigual. En este período de transición algunos alumnos han presentado un cierto descenso tanto en las calificaciones como variaciones en el comportamiento.
- Todavía en relación a la integración lingüística de los alumnos brasileños, se ha podido confirmar que los amigos son considerados por la mayoría de los adolescentes como los responsables del éxito del dominio en el idioma local. Esta responsabilidad del éxito se debe a la capacidad que los amigos tienen para acelerar el aprendizaje, por la interacción diaria, y, también, por el hecho de servir de referentes lingüísticos.
- De un modo general, el estudio ha verificado que el proceso de aprendizaje del nuevo idioma en la vida de los adolescentes brasileños ha estado influido en cierta manera por la edad con que han llegado a la sociedad receptora, por el dominio de la lengua materna, por la motivación personal, por las referencias lingüísticas, por la dinámica de las clases de acogida, por el incentivo por parte de los profesores y por el apoyo familiar.
- Aunque la integración escolar esté habitualmente asociada a los resultados académicos que un alumno pueda lograr, se ha constatado a través de este estudio que, la integración escolar en un sentido más abarcador está relacionada las prácticas escolares (aprendizaje de idiomas, horarios, asignaturas, profesores, compañeros, entorno escolar, etc.), a los resultados cuantitativos provenientes de las evaluaciones requeridas por el sistema escolar,

y a los resultados más cualitativos, fruto de las habilidades innatas de cada individuo y de su capacidad de relacionarse.

- Se ha puesto de manifiesto que los principales aspectos que dificultan la integración son el desconocimiento del idioma, el bajo nivel académico con que llegan algunos alumnos y los posibles problemas de adaptación a las dinámicas escolares. Sin embargo, con el pasar del tiempo las barreras por el desconocimiento del idioma o la falta de adaptación al centro escolar suelen ser superadas, mientras que el defasaje académico sigue siendo un impedimento significativo a la integración en algunos casos. Por ello, la necesidad de no tener en cuenta sólo los procesos escolares cuantitativos, sino de tener en presentes todas las aptitudes que el alumnado pueda ofrecer. La no integración escolar es lo que, en muchos casos, provoca el fracaso.
- Por otro lado, se ha podido constatar que la buena integración escolar está asociada a la actitud del colegio a la hora de acoger, la actitud del profesorado a la hora de motivar, la actitud de la familia a la hora de hacer un seguimiento de los estudios de sus hijos, y a la propia actitud del alumnado a la hora de esforzarse y poner voluntad para que el proceso de integración sea lo más eficaz posible.
- Otro aspecto interesante que he podido comprobar en la investigación reside en que el interés por la integración escolar no es un deseo solamente social, académico o familiar, sino que muchos de los adolescentes brasileños, asimismo, han demostrado estar interesados en que este tipo de integración sea una conquista para ambas las partes. Para ello, los adolescentes han llamado la atención sobre algunas de sus **necesidades como**: disciplina y control de la clase por parte del profesor, amabilidad y buen trato, dinamismo en clase, respeto, actividades lúdicas, didáctica e interacción en clase, exigencia y retorno de las actividades solicitadas, ambiente de alegría y buena relación con los compañeros. De esta manera, se ha podido comprobar que muchas veces cuando la integración escolar no se realiza de forma auténtica, la culpa no es sólo del alumnado extranjero.

- Respeto a la vida social de los alumnos brasileños participantes en el estudio se ha podido comprobar que en la gran mayoría de los casos la integración social ha empezado a partir de la escuela. Se ha verificado en el caso concreto de dos hermanos que durante los 5 meses que estuvieron sin ir a la escuela, no han establecido ningún tipo de amistad o contacto directo con la sociedad, sencillamente, se quedaban en casa jugando entre ellos. Se ha constatado, también, que la integración social no solamente empieza en la escuela, sino que, la mayoría de veces, sigue asociada a ella porque los amigos de fuera del entorno escolar suelen ser también los mismos compañeros de clase. No obstante, los alumnos que son matriculados en un centro escolar fuera de su barrio, suelen tener cierta dificultad a la hora de mantener esta vida social activa o intensa ya que sus amigos de cada día están en otro barrio. De este modo, se ha comprobado que la escuela tanto puede ser importante para el desarrollo académico del alumnado extranjero, como para su desarrollo social.
- Después de la escuela, he podido verificar que los adolescentes brasileños desarrollaban sus vidas social tanto en el barrio, algunas veces, como a través de actividades extraescolares como música, teatro, gimnasia, deporte, participación en grupos cristianos o inscritos en centros cívicos que tanto ofrecían actividades lúdicas como refuerzo académico. Se ha comprobado que la participación en espacios lúdicos además, puede favorecer de manera muy significativa la integración social, sobre todo porque permite la ampliación del grupo de iguales.
- Ahora bien, la investigación ha puesto de manifiesto que la integración social de estos adolescentes, en algunos casos, estaba condicionada por algunas limitaciones como falta de recurso financiero para acudir a los eventos, convivencia excesiva dentro de comunidades brasileñas y falta de tiempo de los padres para acompañarles en actividades. En esta última limitación he podido comprobar que los adolescentes mayores llevaban cierta ventaja sobre los más pequeños porque tenían más alternativas de ocio gratuito y tenían más libertad para salir solos. Por otro lado, a partir de las limitaciones presentadas se ha verificado que la integración social muchas veces implica una participación financiera que está fuera del presupuesto de algunas familias.

- En relación a las limitaciones a la hora de lograr una satisfactoria integración social, he podido constatar que la voluntad de algunos adolescentes brasileños en formar parte de del nuevo contexto social, no siempre era suficiente. La falta de autorización de algunos padres a la hora de permitir que sus hijos participasen de una actividad local o sencillamente que estuviese jugando o charlando con los amigos en el barrio, así como el hecho de estar tan inmerso en actividades que concernían más al colectivo brasileño que no a los demás colectivos culturales, les impedía de cierta forma lograr dicha integración.
- Por otro lado, en lo que se refiere a las redes de amigos que los adolescentes brasileños han podido formar en la nueva sociedad, se ha podido constatar que estas redes sociales solían ser bastante diversas, siendo posible encontrar amigos españoles, como amigos internacionales y amigos brasileños. A la hora de establecer dichas redes se ha verificado que la personalidad influía más que el tiempo de residencia o el sexo a la hora de conquistar los nuevos amigos. En general, las experiencias fraternales han sido más positivas que negativas. Ha sido interesante y gratificante constatar que, independientemente de la nacionalidad, cada amigo jugaba su papel dentro de la red social aportando a los *brasileirinhos*: soporte emocional, fluidez y soltura en el idioma, compañía en las actividades de ocio, auxilio en las tareas escolares, aprendizaje de las costumbres sociales, apoyo en la ampliación de la red de amigos, seguramente entre otros aspectos más.
- Durante la investigación, he podido constatar de forma muy personal como educadora y también como extranjera en una sociedad que ya no me es tan ajena, que la escuela no cumple de todo su papel socializador. He verificado que la escuela cumple su papel de socializadora en el sentido de facilitar un espacio de encuentro entre mayorías y minorías socioculturales, pero no en el sentido de motivar o potenciar el grado de relación que podría haber entre estos dos grupos. Además de la necesidad de fomentar la integración social dentro del espacio educativo, he comprobado que la escuela también debería impulsar el ingreso gradual de los alumnos extranjeros en la sociedad local a través de más actividades que permitiesen a los nuevos alumnos conocer su entorno con cierta propiedad. Al final, en relación a la integración social he constatado que la

escuela no debería funcionar sólo como intercambio pedagógico sino que también como núcleo articulador de relaciones humanas (Alegre Canosa 2005).

- Se ha verificado que en el caso de los adolescentes brasileños la integración emocional estaba caracterizada básicamente por un vínculo afectivo que estos jóvenes habían creado con la sociedad receptora tanto a través del deseo de formar parte de su pequeño todo como podría ser la escuela o el barrio, como también al sentirse parte de su grupo de iguales, de su pandilla. Como he podido comprobar, los adolescentes que presentaban este tipo de integración demostraban tener dos aspectos fundamentales, ya citados a lo largo de esta conclusión, que son voluntad y pertenencia.
- La investigación ha confirmado que pocos son los profesores conscientes de las necesidades emocionales que puedan tener sus alumnos, ya sean extranjeros o no. En el caso del alumnado extranjero este tipo de necesidad es mucho más evidente, pues el hecho de cambiar de un entorno cultural a otro puede afectar, en gran manera, sus emociones por el desconocimiento del idioma, por la ausencia de los familiares, de los antiguos amigos, por pasar más tiempo solos, por la necesidad de aprender las nuevas reglas sociales, entre otros factores.
- He podido comprobar a través de las experiencias de los *brasileirinhos* que la dimensión afectiva y la inestabilidad emocional pueden afectar, en un alto grado, el proceso de aprendizaje de los nuevos alumnos. Cuando los alumnos no son capaces de superar los cambios, no son capaces de relacionarse con los demás o de lidiar con sus propios sentimientos como pérdida, duelo, incapacidad delante del nuevo, todos estos factores pueden impedirles tener un rendimiento académico satisfactorio. Pese a ello, también he verificado que en algunos pocos casos, los adolescentes brasileños, aunque hayan pasado por este período de inestabilidad emocional, han logrado un cierto desarrollo académico satisfactorio. En estos casos concretos los adolescentes han dado a entender que era justamente en los estudios donde ellos se refugiaban.

- Dentro del proceso de la integración emocional se ha podido comprobar también que el posicionamiento, positivo o negativo, de los padres y madres en relación a la sociedad receptora también pueden influir en el estado emocional de los adolescentes. La mayoría de las veces en que las familias se mostraban a gusto en el nuevo entorno, con un mínimo de estabilidad laboral y emocional, los chicos reflejaban una actitud más abierta y positiva en relación al nuevo contexto. Al contrario, cuando los padres se mostraban insatisfecho con la nueva vida y se quejaban de los mínimos detalles, los adolescentes ya reflejaban una actitud más negativa respecto a la nueva sociedad. Se ha podido verificar que la actitud positiva sobre la nueva vida favorecía más a la integración emocional, en el sentido de voluntad y pertenencia, que no al contrario.
- Teniendo en cuenta todo lo dicho sobre la integración emocional, he podido comprobar que el hecho de tener amigos y sentirse parte del grupo, era lo suficiente para que los adolescentes brasileños se sintieran integrados emocionalmente.

Para finalizar el análisis, he contrastado las distintas vivencias de los adolescentes con la visión de sus tutores y con algunos aspectos relacionados a la prensa y a los planes del gobierno sobre a inmigración y he llegado, de esta manera, a las reales experiencias de integración de los *brasileirinhos* habiéndolas clasificado como *dulce*, *gris* y *en pedazos*.

- A través de un breve análisis sobre la repercusión de la integración escolar de alumnos extranjeros en la sociedad receptora, se ha constatado que la prensa en general hace un juego de “tira y afloja” en el sentido de por un lado resalta los beneficios de tener a los nuevos alumnos en la sociedad, por la aportación cultural o por la renovación de la población, no obstante, por otro lado y con mucho más intensidad, construye la imagen de *alumnos problemas*, *conflictivos* y *onerosos financieramente para la sociedad*. Este tipo de imagen construida desde los medios de comunicación fomenta una “distancia” entre el grupo inmigrado y el grupo autóctono, impidiendo una aproximación **gratuita** y **sin prejuicio**, sobre todo por parte del alumnado autóctono y sus respectivas

familias. Este tipo de distancia puede dificultar la plena integración de los nuevos alumnos en el nuevo entorno escolar. No toda la imagen divulgada por la prensa corresponde a los diferentes grupos de alumnos extranjeros existentes en la sociedad.

- A través de la opinión de los profesores participantes en el estudio se ha podido verificar que los profesores, de un modo general, se posicionan en relación a la integración socioeducativa del alumnado extranjero desde tres posturas diferentes: a) desde la integración como intercambio y relaciones positivas con los demás; b) desde la integración como proceso bilateral donde las dos partes deberían involucrarse y; c) desde la integración como adaptación pura y dura a la dinámica socioeducativa, como proceso unilateral; Sin embargo, merece la pena destacar que en una evaluación más singular de las opiniones, la investigación verifica que la mayoría de los profesores han sido partidarios por una integración que favorezca el crecimiento total de los alumnos, en los diferentes aspectos de sus vidas como el al académico, personal, social y emocional.
- El principal enfoque dado por los adolescentes a la integración se refería a la integración como relación con los compañeros. Dentro de este enfoque, algunos adolescentes han destacado que las relaciones de amistades también favorecen el aprendizaje lingüístico y académico. Se ha podido comprobar que para los adolescentes brasileños participantes en la investigación, el tener amigos, independientemente del origen, significaba sentirse bien y estar integrado, mientras que no tener amigos les confería un sentido de baja pertenencia al grupo de iguales y poca integración. Igualmente sus opiniones han variado entre: a) integración como relación de amistad; b) integración como participación en la comunidad; e c) integración como adopción del estilo de vida de la sociedad local.
- Las opiniones entre los adolescentes y los profesores participantes en el estudio a cerca de los discursos sobre la integración han estado bastante cercanas. Se ha constatado en la investigación que pese a esta cercanía de opiniones, donde los

dos grupos perciben en su mayoría la integración como relación con los demás, las diferencias de opiniones han estado marcadas por las distintas perspectivas de cada grupo – caracterizada por la edad, experiencias anteriores y perspectivas sobre el futuro – a la hora de emitir cada opinión. Mientras los profesores están preocupados en el desarrollo académico de los alumnos, teniendo en cuenta también que las relaciones son importantes en este proceso, muchos de los adolescentes estaban más preocupados con las relaciones. Un ejemplo claro de las diferentes perspectivas ha sido el hecho de algunos adolescentes haber percibido la integración como adaptación en el sentido de espontáneamente adoptar el mismo estilo de vida de los compañeros locales, mientras que algunos profesores lo veían esta adaptación como una “obligación”, en el sentido de que los adolescentes deberían dejar sus costumbres para adoptar las costumbres locales.

- Las experiencias de integración socioeducativa de los adolescentes brasileños participantes en este estudio han estado caracterizadas por tres paradigmas diferentes: **la integración dulce**, donde los adolescentes, pese a los cambios que han pasado, han logrado alcanzar un cierto *equilibrio emocional* a través del nuevo grupo de amigos, han sido capaces de encontrar un lugar propio en la sociedad y han tenido un desarrollo tanto académico como lingüístico muy satisfactorio. Este grupo se destaca también por el elevado grado de pertenencia que posee; por otro lado, **la integración gris**, ha sido identificada como un período de transición donde los adolescentes todavía estaban buscando su espacio en la sociedad, estaban consolidando sus relaciones y poco a poco la mayoría iba logrando su progreso tanto académico como lingüístico. Este grupo ya se ha mostrado menos implicado socialmente; el último prototipo de experiencia de integración ha sido definido como **integración en pedazos**. Aunque se haya encontrado dentro de este grupo adolescentes con un buen desarrollo académico y/o lingüístico, lo que ha caracterizado este tipo de experiencia ha sido la falta de integración emocional que los adolescentes no han logrado alcanzar sea por no haber superado todavía los cambios, sea por las malas experiencias pasadas en el nuevo entorno. Este grupo se destaca por un lado por la dificultad en relacionarse, por otro, por la actitud cerrada que tiene frente a la sociedad receptora.



- La devolución de los resultados del estudio a los participantes me ha permitido comprobar, en relación a sus inferencias, que verdaderamente el proceso de integración es un proceso continuo y que cada uno de los niveles encontrados en este proceso como la integración lingüística, social, escolar o emocional, son totalmente relevantes. He podido verificar que después de casi año y medio de la recogida de los datos, la mayoría de los informantes habían cambiado de grupo de experiencia. Incluso, me ha llamado la atención tanto un adolescente que afirmó que aquellas experiencias, *en pedazos*, *gris* y *dulce*, reflejaban las fases que él había pasado en su nueva vida barcelonesa, como otra adolescente, que había señalado que se hubiera otra experiencia superior a la *dulce*, ella estaría allí.
- A través de los distintos niveles conferidos al proceso de integración socioeducativa, se ha podido verificar que la experiencia de integración está relacionada con las vivencias personales de los adolescentes en dichos niveles. Más integración en un nivel u otro remite a un tipo u otra de experiencia de integración. Por ejemplo se ha comprobado que, si un alumno tenía un mayor desarrollo académico que emocional, era más probable que se sintiera “menos integrado”, habiendo tenido una experiencia *en pedazos*; mientras que otro alumno, aunque hubiera tenido un desarrollo académico menor, pero con mayor desarrollo emocional o social, era más probable que se sintiera “más integrado”, habiendo tenido una experiencia *dulce* o *gris*. La investigación ha mostrado que al poder identificar los niveles de integración más o menos desarrollados por los alumnos – lingüístico, escolar, social o emocional – es más factible a la hora de poder ayudarles a lograr una integración socioeducativa más efectiva. De lo contrario, al calificar su tipo de integración de forma global como “integrado” o “no integrado”, se puede tener en cuenta sus distintas experiencias como personas, y no solamente como alumnos.
- Los resultados han demostrado que la integración socioeducativa no puede ser considerada un proceso aislado en sí mismo, sino que está relacionado con distintos niveles de integración como la lingüística, escolar, social y emocional. Sin embargo, creo que uno de los principales hallazgos de esta investigación ha sido la influencia de la integración emocional sobre el proceso de integración

socioeducativa. Se ha podido comprobar que tanto la *voluntad*, en el sentido del deseo de formar parte del nuevo entorno, como el *sentido de pertenencia*, a través del sentirse aceptado, han sido indicadores fundamentales a la hora de constatar los procesos de integración que habían sido más eficaces. A partir de esta perspectiva, ha quedado claro que los adolescentes que tenían un nivel de integración emocional más elevado, caracterizado por el deseo de participar en la dinámica local y por la “seguridad” de sentirse parte de su grupo de igual, han sido los que han tenido una experiencia más *dulce*. No obstante, alcanzar este tipo de integración no siempre es tan fácil. Según han demostrado los informantes, la experiencia *dulce*, nunca ha sido *dulce* desde el primer momento, hubo todo un recorrido hasta llegar a ella. El grado de estabilidad que la integración emocional ha ofrecido, es lo que ha permitido que los adolescentes pudiesen llegar a tener una actitud más favorable a la hora de afrontar las nuevas situaciones.

Al presentar estas conclusiones, me gustaría señalar que estos hallazgos están totalmente influidos por mi trayectoria personal y por mi manera de sentir, ver y entender la vida. Estoy convencida de que otros investigadores con el mismo material hubieran llegado a otros resultados. Siendo así, de ninguna manera la intención de estas conclusiones ha sido ofrecer “verdades absolutas”. He podido aprender a lo largo de este recorrido académico-científico que una investigación más que ofrecer respuestas a problemas sociales o cerrar un ciclo investigador, debería proporcionar la apertura de nuevas líneas de investigación, así como facilitar recomendaciones que auxilien en el tratamiento del tema trabajado.

De esta manera, me arriesgo hacer algunas recomendaciones en relación a lo que hemos visto hasta aquí.

- **Creación de *clases de transición***

La mayoría de los alumnos extranjeros cuando llegan a la nueva escuela suelen estar un determinado tiempo en clases de acogida para que puedan aprender la lengua de la sociedad local. Durante este tiempo reciben una atención especial y el grado de

exigencia con que son demandados suele ser menor. Al pasar a la clase ordinaria, algunos alumnos se ven desubicados y aterrados por la cantidad de asignaturas, por reconocer que su dominio del idioma todavía no es suficiente, por la presencia de más compañeros en clase y por el cambio brusco de dinámica de una clase a la otra. Por ello, pienso que sería interesante crear una clase de transición entre la clase de acogida y la clase ordinaria, sobre todo, para que los alumnos vayan accediendo de manera más progresiva tanto a los contenidos vistos en clase, como los niveles de exigencia requeridos por el centro, no teniendo que adaptarse de la “noche a la mañana”.

- **Promoción de la integración social**

Sería muy interesante que las escuelas pudiesen promover una mayor integración social de los alumnos extranjeros en la sociedad/comunidad/barrio a través del conocimiento del entorno y del funcionamiento de sus “reglas”. Los adolescentes que llegan a la sociedad de acogida con más edad, 14 ó 15 años, a veces terminan los estudios y no saben cómo pueden hacer para buscar un curso de formación profesional, un trabajo, o una actividad extra, por ejemplo. Ayudarles desde la práctica puede ser un gran ejercicio de autonomía también. Aunque este tipo de proyecto pueda demandar más recursos humanos y financieros, la realización de *gincamas*, participación en actividades promovidas por el barrio u organización de actividades sociales, podría ser un buen inicio.

En este sentido, también sería interesante que las escuelas pudiesen ofrecer información sobre las actividades socioculturales ofrecidas en la ciudad, sobre todo las que fueran gratuitas. Algunos padres a veces me pedían informaciones sobre actividades culturales o informaciones sobre colonias de verano, centros cívicos, o lugares que pudiesen ofrecer “ocio saludable” a sus hijos. Si las escuelas pudiesen concentrar este tipo de información en algún lugar visible del centro, o por lo menos tuviesen un catálogo actualizado para ser consultado, seguramente ayudaría a muchas familias.

- **Fomento de la práctica de los idiomas de la sociedad de acogida**

Las clases de acogida están más dirigidas al aprendizaje del idioma oficial de la escuela por la recepción (oyen más que hablan), hace falta un espacio donde los chicos y chicas también tengan la oportunidad de utilizar más lo que aprenden, si así lo desean. Entre los amigos suelen utilizar más la lengua de amistad, que suele ser el castellano. Hace falta un espacio lúdico, dinámico y no formal, donde los adolescentes puedan practicar las habilidades que aprenden en las clases de manera libre, sin miedo a equivocarse o a sufrir burla. Si a la sociedad le interesa fomentar el uso más continuado del catalán, estaría bien pensar en espacios de este tipo.

- **Amigo “guía”**

He verificado la funcionalidad del llamado “alumno guía” en algunas de las escuelas donde realicé el trabajo de campo. La idea consiste en que un alumno más antiguo en la escuela pueda ayudar al compañero que acaba de llegar al centro, enseñándole más o menos cómo funcionan las cosas y orientándole en lo que le haga falta. De esta manera los alumnos que llegan pueden sentirse más acogidos y pueden llevar menos tiempo para adaptarse al centro. Sin embargo, el secreto del éxito de este tipo de programa es motivar a los alumnos antiguos a que lo hagan por placer y no por obligación o por recibir puntos extras, hay que ser un trabajo en equipo. En uno de los casos que trabajé, dos años después, la “amiga guía” se había convertido en una de las mejores amigas de la adolescente brasileña.

- **Facilidad de permiso de trabajo para los alumnos extranjeros que terminen la ESO y/o Bachillerato.**

Teniendo en cuenta el crecimiento del fracaso escolar en los alumnos extranjeros, pienso que tanto podría servir de **recompensa** para los que logran terminar los estudios obligatorios, como podría servir de **motivación** para los que no lo completan, saber que al concluir sus estudios obligatorios, tendrán derecho a un permiso de trabajo. De esta manera, cada joven podría luchar por una plaza de empleo en plenas condiciones como los demás compañeros, además de poder contribuir de manera digna tanto con el crecimiento de la sociedad receptora, como lo de ellos mismos.

Quizás éste no es el mejor espacio para este tipo de sugerencia, pero dada la experiencia de un adolescente brasileño en concreto en la investigación, me gustaría dejar registrada aquí esta idea, como una manera de recompensarlo.

- **Enfoques de investigación**

En líneas generales, creo que sería interesante que hubiera más investigaciones enfocadas desde la experiencia del alumnado; investigaciones que tratasen el tema de las clases de acogida, que tratasen tanto las relaciones entre los alumnos autóctonos y alumnos extranjeros, como las que tratasen específicamente las relaciones entre los alumnos extranjeros entre sí: cómo se perciben, qué tipo de jerarquías existen en estas relaciones y cómo la creación de estereotipos a partir de estas relaciones influyen en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, también serían sugestivos temas que abordasen la cuestión del racismo y de la discriminación en los centros escolares. Merecería la pena también estudios que enfocasen la cuestión de la violencia escolar, tanto entre alumnos, como la violencia contra el profesorado que es una problemática bastante actual.

En un sentido más específico, pienso que hacen falta investigaciones de todo tipo que trabajen las emociones del alumnado, sobre todo la del alumnado extranjero que pasa por tantos cambios al llegar a la nueva sociedad. De esta manera se podría empezar a entender mejor sus “experiencias de integración”.

\*\* \*\* \*

Tras presentar las experiencias de integración de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona, espero haber podido ofrecer algunas herramientas capaces de ayudar a los profesores, padres y a la sociedad en general, a comprender mejor las distintas experiencias de integración de los *niños, adolescentes y jóvenes extranjeros* que llegan a las diferentes sociedades de destino a cada día.



*ANEXOS*





*Álbum de familia...*



*...La historia de cada  
adolescente entrevistado*

### ***Andre, 13 años***

Andre es un pequeño travieso de 13 años, tono de piel bombón, pelo corto, una linda sonrisa blanca y unos ojos negros muy vivos. El chico es muy agradable, simpático, hablador y, sobre todo, sincero, dice las cosas que le vienen a la cabeza. Se puso un pendiente cuando llegó a Barcelona, ya que antes su madre no lo permitía. Andre se destaca por su habilidad con la pelota, es muy buen jugador de fútbol, y también por las bromas que hace, aunque muchas veces fuera de lugar. El pequeño tamaño que tiene no le impide meterse en líos más grande que él. Es natural de Goiania, hace nueve meses que está en Barcelona y realiza el primero curso de ESO en un Instituto en el Parque de la Ciutadella.

Los padres de Andre eran empresarios en su ciudad, pero como los negocios iban mal, decidieron venir a trabajar a Barcelona para saldar una deuda que tenían y poder ahorrar algo de dinero para regresar a su vida en Brasil. El objetivo de la familia es estar como máximo cinco años en Barcelona y volver a casa.

Parece ser que el niño llegó en verano al país de destino con una actitud muy positiva y abierta. Pero a lo largo del tiempo, al ir pasando por distintas experiencias y cambios, al empezar las clases, y, especialmente, después de dejar las clases de acogida e incorporarse a las clases ordinarias, Andre termina por cambiar de impresión afirmando que no le gusta nada vivir en Barcelona. Su tutor ha comentado que Andre al principio era un buen alumno y tenía un rendimiento bastante satisfactorio, pero al juntarse con un grupo de compañeros un pocos indisciplinados, el chico ya no tenía la misma conducta de que al principio.

### **Carla, 14 años**

Carla misma se ha definido en la redacción como una chica guapa, alta, de ojos verdes, rubia y *xula*, y de hecho lo es. En sus rasgos se puede notar un rubio bastante mezclado entre los varios fenotipos brasileño. Esta chica *baiana* de 14 años, simpática, alegre y habladora, cursa el 2º de ESO en el instituto público en Hostafranc, y también le encanta bailar y hacer teatro. Carla es muy abierta, comunicativa y “salada”, como dijo su tutora. Siempre va rodeada de amigas y en el patio solía hablar más ella que los compañeros. Lo interesante reside en el hecho de que la chica no sólo habla por hablar, sino que, además, tiene opiniones críticas sobre la vida.

Hace seis años que Carla vive en Barcelona. Sin embargo, hace 12 años que la madre de Carla se trasladó a Barcelona tras conocer a un catalán en su ciudad de origen. Seis años después fue cuando la madre de Carla pudo traerla. Al llegar aquí Carla encontró una nueva familia con madre, nueva hermana y nuevo padre.

A pesar de que su tutora se había quejado de que la alumna este año estaba un poco acomodada en los estudios, la tutora destacó también que la chica era muy lista y estaba muy integrada en la escuela debido al tiempo que ya llevaba en la ciudad.

A Carla le encanta vivir en Barcelona, como consecuencia de sus amistades, la dinámica de vida que lleva, pese a las responsabilidades que tiene en casa al tener que ayudar a su madre con la hermana, y ya se considera una *españolinha*. Lo único que le gustaría sería poder reunir a toda su familia y estar con ellos un tiempo.

### ***Eduardo, 16 años***

Eduardo es un joven de 16 años, alto, delgado, de tez blanca, de pelo corto con un toque de gomina, mirada ingenua y sonrisa cautivante. Suele ir vestido de modo sencillo, con tejanos, camisetas y abrigos, pero sus pendientes, los diferentes collares de madera que va alternando de acuerdo con su ropa y los cascos que suele llevar caídos por el cuello, le dan un aire muy especial. Nacido en Río de Janeiro, el chico es muy simpático, discreto, y se puede intuir que es muy reflexivo y sensible por sus comentarios. Lleva viviendo a un año y dos meses en Barcelona y está cursando el 4º de ESO en un instituto en el Parque de la Ciutadella. Su gran afición es la música y siempre que puede acompaña a un grupo de amigos a tocar en algún bar, cuando les permiten entrar por su corta edad.

Con solamente 16 años, Eduardo es el propio autor de su historia de inmigración. A los 10 años de edad conoció en Brasil a su tía que llevaba residiendo 10 años en Barcelona y ésta de broma lo invitó a venir, pero el chico había tomado la propuesta en serio. Pasados 5 años, la tía lo mandó a buscar y, ahora, ya hace un año y dos meses que Eduardo vive en Barcelona con su tía, una prima y un tío. Los planes de Eduardo son terminar los estudios, hacer una carrera, trabajar algún tiempo en Barcelona y, luego, regresar a Brasil. Para el chico, lo más complicado es vivir lejos de sus padres, los echa mucho de menos.

La imagen que el tutor de Eduardo tenía sobre él era muy positiva. Contaba que el alumno, pese a su desfase académico, era muy responsable, se mostraba interesado, era abierto y tenía un comportamiento en clase ejemplar que le ayudaba mucho a la hora de la evaluación general. Para el profesor, la voluntad de relacionarse y querer aprender más de su nuevo entorno y de los demás era un factor muy importante a la hora de llegar a un nuevo contexto y esto lo veía en Eduardo. Sin embargo, explicaba también que esta abertura a la vez no impedía que el chico no tuviese momentos en los que pudiese sentirse diferente, discriminado, y de echar en falta sus cosas. Parece ser que para el tutor estos sentimientos eran totalmente compatibles y comprensibles.

### ***Gisele, 14 años***

Gisele es una chica alta, morena, guapa, de ojos pequeños y siempre nos recibe con una sonrisa tímida. Si su tamaño impresiona, sus ideas lo hacen todavía más. Gisele es un tipo de persona que racionaliza los hechos, está muy bien informada sobre los acontecimientos, sobre todo si tienen que ver con el cine, su gran afición. La chica es muy inteligente, pero, a veces, se esconde detrás de su comportamiento de adolescente. Hay que buscarla dentro de ella mismo. Su manera de vestirse enseña siempre una Gisele más adulta, una Gisele mujer, le gusta la ropa llamativa, botas, chaquetas, tonos oscuros, minifaldas, que es el mismo estilo de ropa que llevan sus amigas. No obstante, su tono dulce al hablar, denota su lado más infantil.

Esta chica carioca de 14 años, simpática, alegre y tranquila, cursa el 2º de la ESO en un instituto en Mundet. Gisele no es de hablar mucho, pero cuando habla tiene un vocabulario muy interesante, muy adulto, diferente de las chicas de su edad. A lo mejor viene por influencia de tener una madre abogada y un padre periodista. La niña es muy abierta y, según su opinión, tiene también una personalidad fuerte.

La señora Lopes era abogada y trabajaba en *João Pessoa*, nordeste de Brasil, con el movimiento de las personas sin tierra (MST), y decidió venir a Barcelona para hacer un doctorado después de haber sido aceptada por la Universidad Pompeu Fabra y de haber conseguido una beca por el gobierno brasileño. En ese año, 2003, Gisele estaba viviendo con su padre, ya que están separados. Fue cuando su madre tuvo tiempo para hacer todos los trámites y trasladarse a Barcelona. En un primero momento, la señora Lopes no sabía si traer a su hija por las dificultades que podía conllevar vivir en un nuevo entorno, pero después de chequear cómo era la ciudad, la madre vio que había posibilidad de traer a la niña. Buscó una escuela y trajo su hija en menos de 3 meses. La buena recepción en la universidad por parte de los profesores y de los compañeros, la estabilidad financiera, además de la suerte de conseguir un piso donde una compañera estaba terminando el contrato y se lo pasó, hicieron que la señora Lopes trajera a su hija para vivir con ella y brindarla también la oportunidad de vivir en otro entorno cultural.

Para la tutora de Gisele, su *background* le ha ayudado mucho a la hora de afrontar la nueva vida. La tutora destaca también su voluntad de querer hacer lo mismo que los demás, su facilidad para trabajar en grupo y las ganas de ir más allá... La tutora cree que el hecho de que Gisele haya tenido una buena integración también tiene que ver con que su madre tenga una “actitud positiva” como la define ella.

### ***Ingrid, 12 años***

Ingrid es una chica de estatura pequeña, muy blanquita, delgada, pelo rizado y negro, de 12 años de edad. De entrada, la chica parece un poco tímida, mas después de romper el hielo la chica ya se muestra más abierta, alegre, educada y simpática. Cursa el primer año de la ESO en un instituto en Collblanc y lleva viviendo en Barcelona 3 años y medio. Su manera de vestir es muy similar a la de las chicas de su edad: tejanos, camiseta estilo juvenil, de colores fuertes y algunos adornos como pulseras y anillos.

Ingrid tiene una facilidad muy grande para expresarse y parece ser que el apoyo familiar que ella recibe le ayuda mucho en su desarrollo académico y personal, pues de todo lo que ella contaba en muchas ocasiones se hacía notar la participación de sus padres también en su vida, a través de opiniones, consejos, etc. Ingrid destaca que la etapa más dura para ella fue el comienzo de su nueva vida pues ella no dominaba las lenguas de la sociedad. Como vino muy pequeña, las personas iban comunicándose con ella con imágenes y gestos. Explicaba con un tono de tristeza que todo era muy difícil y que ella no sacaba buenas notas, pero que su padre siempre le decía que tuviese paciencia que luego las cosas cambiarían y ella aprendería los idiomas...

La familia de Ingrid decidió venir a Barcelona porque su padre, profesor de informática en una universidad brasileña, quería ampliar sus estudios. Al leer en un periódico brasileño la posibilidad de recibir una beca para hacer un doctorado en España, el padre empezó a enviar su currículum a fin de ser aceptado como alumno. La UPC fue la primera en interesarse por el futuro doctorado y le mandó la carta de aceptación. Al final de tantos trámites la beca no salió, pero como el padre de Ingrid ya tenía la aceptación, pidió una licencia “con vencimiento” en su trabajo y vino hacer su curso.

Un factor que ha marcado mucho a la familia en este tiempo ha sido el hecho de que la madre de Ingrid haya tenido un cáncer. Durante dos años ella estuvo en tratamiento, se sometió a dos operaciones, estuvo en la UVI, tuvo algunas complicaciones y pese a todo esto, ha logrado sacar la familia adelante y apoyar su marido en sus estudios. Ella era muy grata a los nuevos amigos porque debido a su personalidad abierta y optimista, tuvo la oportunidad de ser ayudada por muchos de ellos durante su padecimiento. Restablecida de casi toda la enfermedad y con la tesis depositada, cuando fui a hacer la entrevista a la familia de Ingrid, los billetes ya estaban comprados y volverían a Brasil en un mes.

El tutor de Ingrid la conocía desde hacía poco, era el primer año de la chica en el instituto, y la definía como una alumna sencilla, discreta que sabía callarse, respetuosa, tenía un buen grupo de amigas, era buena estudiante, inteligente, pero el tutor creía que los viajes del padre le podían perjudicar ya que la familia viajaba mucho y la niña estaba días y días sin ir a la escuela. Por otro lado, el tutor comentaba que lo que valía la pena era que Ingrid tenía buena voluntad y aunque no estuviera presente en clase, cuando llegaba buscabas la vida y aprobaba a las asignaturas, lo que a lo mejor algunos alumnos no tomarían la molestia de esforzarse.

### ***Juliana, 13 años***

Juliana es una chica de 13 años guapa, morena, de estatura mediana, con los pelos castaños y muy largos, un poco corpulenta, como ella mismo se define en la redacción. Es alumna de segundo curso de la ESO y estudia en un instituto en Poble Sec. Juliana es muy simpática, extrovertida, alegre, habladora y divertida. Con un tono de voz muy dulce, la chica siempre está contando historietas a sus compañeros. La chica tiene un estilo de vestir bastante juvenil y moderno, mezclando pantalones con falda, jerséis y camisetas de color. Juliana es de Paraná, sur de Brasil, ya hace 5 años y medio que vive en Barcelona, y le encanta su vida barcelonesa.

Contaba la madre de Juliana que su idea y la de su marido era venir a trabajar durante un año a Barcelona sin las hijas y luego retornar a Brasil. Pero como ellos percibieron

que no sería tan fácil como ellos habían imaginado, después de 3 meses han decidido traer a Juliana y a su hermana pequeña. El padre de Juliana comentó que conocía a muchos brasileños que se habían ido a vivir a Japón o a EE.UU. y que estaban llevando una buena vida. Su deseo también era ir a EE.UU., pero por la dificultad de conseguir visitado han optado por Barcelona, ya que ellos también tenían un amigo aquí. El padre de Juliana comentó que en Europa, con excepción de Inglaterra, los sueldos son más bajos. El señor Salvador trabaja de vigilante y su mujer, en el servicio doméstico y ésta, además, realiza un curso de peluquería. Ellos han comentado que ya han podido ahorrar cierta cantidad de dinero, pero no la suficiente para regresar. En principio, van a esperar a que las hijas terminen los estudios por no cambiarlas otra vez de ciudad.

En lo que se refiere a la vida académica, el tutor de Juliana, Daniel, la describe como una chica suelta, alegre, y a veces hasta demasiado habladora. Él cuenta que académicamente la niña tiene un nivel que califica de “tocando al suelo”, como expresa él. Dani explicaba que Juliana no debería tener este nivel, pero que ella “padece el mal de los niños de aquí”, es decir, como señalaba él: “escribe igual de mal que los de aquí, no hace la faena que hay que hacer como los de aquí, etc”. En este sentido, Dani no la considera como una extranjera, porque ella tiene los mismos tics, las mismas problemáticas que sus alumnos autóctonos.

### ***Mariana, 13 años***

Mariana, alumna de segundo curso de ESO en un instituto en Poble Sec, es una chica de 13 años, alta, blanca, delgada y con pelo negro muy largo Mariana es muy inteligente, según comentaban sus profesores y compañeros, y de personalidad es más bien tímida, cerrada y muy seria. Un aspecto gracioso en Mariana es el hecho de que usa muchos diminutivos, otorgando, así, un tono bastante dulce a su discurso. La chica suele llevar ropa sencilla como tejanos, camisetas y abrigos y, algunas veces, exagera un poco en la cantidad de anillos, pendientes y pulseras. Mariana es de Cutitiba, sur de Brasil, y hace 1 año y medio que vive en Barcelona.



Sobre su experiencia de venir a Barcelona, Mariana cuenta que ha sido la última de la familia en llegar. Su padre primero había inmigrado a Portugal y cuando mandó buscar a la familia las cosas no les fueron muy bien. No había trabajo, Mariana y su hermana no podrían estudiar porque no había plaza en la escuela, entonces tuvieron que volver a Brasil y fue cuando el padre vino solo a Barcelona para intentar probar suerte otra vez. Mientras, Mariana quería entrar en un colegio militar y estuvo estudiando mucho para conseguirlo porque había pocas plazas y, según la niña, ella no tenía el nivel para aprobar. Cuando la chica ya había aprobado los exámenes y ya estaba yendo bien en la escuela nueva, su padre decidió traerse a la familia otra vez. Esta vez Mariana solicitó no ir porque le gustaba mucho su colegio, ella había trabajado duro para conseguir ser seleccionada y preferiría esperar un poco más para ver si las cosas realmente estarían más consolidadas.

La chica contó que tenía miedo de frustrarse otra vez como había pasado en Portugal. Echaba de menos a los padres y a la hermana porque ella se quedó en Brasil con la abuela. Un año después de que la madre y la hermana ya se hubiesen ido, los abuelos y ella vinieron de vacaciones para visitar a la familia en Barcelona. Mariana sabía que tenía tres meses para decidir si quería quedarse o no. Explicó que después de conocer la escuela fue cuando ella decidió quedarse con la familia. En la época del trabajo de campo hacía dos años y medio que la familia de Mariana estaba en Barcelona (y ella 1 año y medio). Hoy día el padre de Mariana trabaja de vigilante y su madre en el servicio doméstico. Todos tienen la nacionalidad italiana, menos la madre que está esperando que salga todavía la documentación.

El tutor de Mariana explicó que la chica ya llegó a la escuela con mucha disciplina de estudios y, por eso, no tuvo ningún problema para adaptarse. Su disciplina venía de haber estado estudiando en un colegio militar en Brasil donde el nivel de exigencia era muy alto y tuvo que competir contra 30 chicas para tener su plaza. Dani describe a Mariana como una chica muy seria, muy centrada y muy especial. Él cuenta que ahora que la niña está más suelta, pero que por su timidez y por su carácter le habría costado bastante los cambios iniciales. Sin embargo, el tutor resalta, asimismo, que la familia de la niña estaba muy preocupada y era muy educada y la ayudó mucho. Mariana siempre ha destacado por sus notas, hasta el punto de que se planteasen enviarla a un colegio para superdotados. David contó que de la primera vez que los compañeros empezaron a

llamar Mariana “empollona”, su rendimiento bajó considerablemente. Al dejar la broma, la chica volvió con su rendimiento normal.

### ***Marcelo, 15 años***

Marcelo es un chico de mediana estatura, delgado, pelo negro y que suele andar muy bien arreglado y llevar una gorra que le da un toque muy especial. Aparentemente tímido, Marcelo ya lleva 3 años y medio en Barcelona y está cursando el primero año de la ESO en un instituto en Santa Coloma. El chico tiene 15 años y nació en el estado de Rondonia. Marcelo no era de hablar mucho y a veces parecía no entender las preguntas que se le hacía porque contestaba con temas que no tenían mucho que ver con la pregunta. Su gran afición son los coches de control remoto y el fútbol. Ha participado de un equipo de fútbol amateur y tenía varios trofeos y medallas. Muy educado, el chico ha estado siempre abierto para colaborar en el estudio.

La familia de Marcelo había dejado Brasil para tentar la vida en Barcelona ya que los negocios que tenían no iba bien. Primero vino el padre de Marcelo, 6 meses después vinieron sus dos hermanos -que hoy tienen uno 21 y otro 24- y un año después el chico vino con su madre. La idea de la familia era, claramente, ahorrar algún dinero y volver a la tierra natal. Ya hace casi cuatro años que viven en Barcelona y ya han podido pagar las deudas y comprar algún ganado. El padre de Marcelo y uno de los hermanos trabajaban de paleta, el otro hermano de camarero, la madre, trabajaba limpiando casas y Marcelo, el pequeño, en el momento no hacía “nada”, solamente ayudaba a su madre con las tareas de la casa, ya que hacía poco había dejado de estudiar.

El tutor de Marcelo lo define como un buen chico y considera que su problema era el hecho de no querer estudiar. Explicaba que el alumno tenía problemas de disciplina y, por ello, no se sentía cómodo en la escuela y quiso salir. También, comentó que varias veces el chico había expuesto que no quería seguir estudiando y que quería trabajar. Habla con mucha seguridad de que el chico tenía buena relación con los compañeros, que no estaba marginado, que dominaba perfectamente el idioma, que entendía los

contenidos y que si él quisiera podría seguir bien las clases. El profesor comentó que ya hacía tres meses que Marcelo no venía a la escuela y la noticia que él tenía era que el alumno había salido de la escuela para trabajar.

Según contaba el tutor parece ser que Marcelo se sentía presionado por la escuela para que hiciera los trabajos y tuviese el rendimiento de los demás, había una presión por parte de la familia, porque quería que el chico estudiase, como cualquier familia, y había, además, un sentimiento de frustración por parte de Marcelo de intentar estudiar y de no llegar a los resultados esperados. Para el tutor, el fracaso que puede haber entre los alumnos, es más bien social que escolar, afirmaba él, ya que la escuela es el reflejo de la sociedad. Él está seguro de que el caso de Marcelo tendría una solución bastante sencilla si hubiese mayor implicación por parte de la familia.

### ***Leonardo, 12 años***

Leonardo es un chico de mediana estatura, pelo negro y un poco corpulento. Tiene un estilo moderno de vestirse, suele llevar siempre pantalones y camisetas muy largos, un pañuelo en la cabeza, pendientes -de su madre como él mismo confiesa- y, a veces, una muñequera. Nacido en Poços de Caldas (RJ) hace trece años, lleva un año y nueve meses viviendo en Barcelona. El chico habla muy rápido y parece que siempre tiene prisa, y llega a tartamudear algunas veces por la rapidez con la que pronuncia. Cuando no quiere o no sabe contestar algo, vuelve a repetir la pregunta, de esta manera, parece ganar tiempo para encontrar la respuesta en su cabecita. Está haciendo el primer curso de la ESO en un instituto del Parque de la Ciutadella. A Leonardo le encanta el baloncesto y todos los días juega en una plaza cerca de su casa, donde conoció a la mayoría de sus amigos. El chico se ha definido en la redacción como una persona bromista, perezosa, divertida y un poco sinvergüenza

Hace cinco años la madre de Leonardo llegó sola a España para trabajar e intentar crear una vida mejor para ofrecer a sus hijos. Vino a vivir a Barcelona contando con la ayuda de su hermano que ya llevaba algunos años en la ciudad. La señora Alves pensaba que era mejor conocer un poco la dinámica de la ciudad para, entonces, traer a sus dos hijos,

Leonardo de 12 y Jorge de 9 años. Después de tres años de trabajo en un bar, la señora Alves trajo a sus hijos que habían sido dejados con los abuelos. Su pensamiento era que si ella, una mujer de 34 años había sido capaz de aprender un idioma nuevo y espabilarse sola, sus hijos también lo podrían hacer.

El tutor describió a Leonardo como un chico inteligente -incluso habló con cierta admiración de su inteligencia- pero, a la vez, constata que puede ser que el chico no quiera estudiar. No nota ningún problema en cuanto a falta de integración y comenta que el día que el niño se ponga a estudiar le irá bien, pero ahora mismo habla mucho en clase y hay días que se muestra poco implicado y poco atento.

### ***Thaís, 13 años***

Thaís , alumna de segundo curso de ESO de un instituto en el Parque de la Ciutadella, es una chica de 13 años guapa, alegre y llena de vida. Su belleza se destaca por la mezcla entre su tono de piel chocolate, sus ojos entre color verde y color de la miel y su sonrisa blanca. Su pelo rizado que le llega hasta los hombros le da un toque todavía más juvenil. La alegría que transmite Thaís parece que viene tanto de la sonrisa y del habla espontánea como de los colores vivos que suele llevar en sus ropas. La niña es muy simpática, abierta y comunicativa como he podido observar y, según ella decía con orgullo “hablo con todos”. Su manera de ser extrovertida le ha permitido tener muchos amigos. Para el poco tiempo que lleva en la escuela, sólo cinco meses, es bastante popular, y es conocida como “La brasileña” o “T@t@“, como ella explicó en la redacción.

Hace menos de seis meses que la familia de Thaís, los padres y una hermana pequeña de 4 años, llegaron de Goiania (una ciudad cerca de la capital del país) a Barcelona. La madre, profesora de geografía, y el padre, técnico en una empresa de prestigio donde viajaba por todo el país, habían decidido salir de Brasil para estudiar. El primero destino elegido había sido Australia, pero como no dominaban el idioma y descubrieron que el

gobierno no ofrecía estudios a los hijos de inmigrantes, decidieron venir a Barcelona, donde la madre tenía un hermano que había llegado unos cinco meses antes que ellos. Los padres de Thaís han venido sin beca, por lo que los planes eran trabajar mientras convalidaban los títulos y después buscar un curso de doctorado. Según comentaba Thaís, la madre estaba más empeñada en estudiar que el padre. En la época de la entrevista, el padre trabajaba en una pescadería en el Mercado de Sant Antoni y su mujer limpiando casas.

El tutor de Thaís reconoce en entrevista que la niña como persona es “agradable y educada”. Sin embargo, para él, la alumna tiene pocos conocimientos académicos y menos interés del que debía tener. Aunque ya tenga un cierto dominio del idioma y pueda comunicarse bien con los compañeros, el tutor comentaba que no sabía si en clase Thaís era capaz de entender todas las explicaciones. El profesor comentaba que no sabía si su falta de interés venía por la falta de motivación familiar, por las bajas expectativas de futuro o si por filosofías que venían de más lejos. No obstante, el tutor también comentó tener alumnos autóctonos en el mismo nivel de la adolescente brasileña. El tutor opina de manera general que Thaís está contenta, alegre y a gusto en la escuela, es decir, por lo menos él la ve de este modo.

### ***Raquel, 12 años***

Raquel es una chica muy guapa, de tez negra y pelos con trenzas *rasta* hasta la cintura, de complexión fuerte y muy alta para sus doce años. Con su sonrisa tímida expresa su simpatía y con su mirada triste deja escapar un matiz de nostalgia... La alumna cursa primer curso de ESO en un instituto en Collblanc. Suele vestirse cómodamente con tejanos, mallas y jerséis, no usa muchos adornos y tiene un aire bastante infantil, incluso, en la manera dulce de hablar. La niña, pese a su corta edad, es muy crítica, inteligente, atenta a las cosas que pasan a su alrededor, además de muy expresiva y abierta. Al conocer más de cerca a Raquel no me imaginaba lo madura que era, pienso y esto podría explicarse por el hecho de que la niña siempre ha convivido más con adultos que con niños de su edad. Contando sus primeras experiencias en Barcelona,

Raquel comentaba que los primeros dos años han sido muy difíciles por no saber las lenguas y por la falta de amigos. Tras tres años y medio viviendo en Barcelona, la niña ya se siente mejor, pero no del todo acostumbrada como afirma ella.

La familia de Raquel decidió venir a Barcelona porque su padre, profesor de matemáticas, quería ampliar sus estudios. Después de esperar algunos años para una beca y no recibirla, la familia optó por realizar el sueño del padre, independientemente de los recursos financieros que tenía. Raquel y sus padres llegaron a Barcelona como turistas y con el tiempo han conseguido trabajo, permiso de residencia y, por fin, matricularse en la universidad. Casi cuatro años después de que la familia llegase de Río de Janeiro, la señora Santos trabaja con la misma familia desde que llegó y su marido alterna los estudios de educación en la Universidad de Vic, con el trabajo de pintor.

En la escuela, la tutora de Raquel la define como educada, responsable, asidua al colegio, muy alegre, colaboradora, positiva y amiga de todos. La profesora comentó que sentía que había un buen respaldo por parte de los padres, que veía a Raquel integrada y feliz, y que la niña estaba siempre sonriendo. Lo curioso es el hecho de que la descripción que hace la tutora de la alumna no corresponde mucho con las experiencias reales que relata la niña y su madre respecto a estar feliz.

### ***Leandro, 15 años y Víctor, 13 años***

Leandro es un chico de 15 años muy simpático, alegre, divertido y al que le encantan las bromas. De estatura mediana, pelo corto, moreno, delgado, Leandro es natural de Tocantins, una pequeña ciudad cerca de Amazonia, lleva un año y dos meses en Barcelona y está cursando el tercer curso de ESO en un IES en Poble Sec. El chico tiene un estilo yankee de vestirse, suele ir con camisetas de clubes de fútbol o baloncesto, ropas más largas, gel en el pelo, y es un chico que está siempre pendiente de su imagen.

Hace más o menos 4 años la abuela de Leandro y Víctor decidió venir a Barcelona para ayudar financieramente a la familia que no pasaba por un buen momento económico. Después de estar algún tiempo en la ciudad, la abuela trajo a la hija, pasado algún

tiempo, al marido y a un hijo, y hace un año y dos meses trajo a los chicos y a su madre, la tercera hija. La abuela de los chicos es muy simpática, alegre, divertida, fuerte y valiente. Ella estuvo explicando que al venir a Barcelona quería mostrar que, a pesar de su edad, unos 50 y algo de años, todavía era capaz de sacar a su familia adelante. Ha sido la pionera en la inmigración familiar, trabajando de camarera o limpiadora del hogar y siendo la gran matriarca de toda la familia. La madre de los chicos vino más tarde, trabajaba de camarera en un restaurante argentino y todos vivían en la misma casa. El gran miedo de la madre era que sus hijos no se adaptasen a la vida de ciudad grande, ya que ellos venían de una vida más bien provinciana.

Respecto al colegio, la tutora de Leandro al exponer su percepción sobre el chico, explicó que lo veía bien, que el chico era buen niño, que estaba adaptado, pero en relación a los trabajos en clase ella comentaba que Leandro era muy perezoso, que le costaba mucho trabajar y que su nivel académico era muy bajo y que no dominaba los contenidos básicos. Explicó también que Leandro era un alumno muy abierto, que no traía problemas, sin embargo, su déficit académico le perjudicaba.

Víctor es un chico de 13 años, alto, pelo corto castaño, delgado y de piel blanca. Víctor es tranquilo, tiene un aire bastante infantil, ingenuo y a menudo su mirada se vuelve un poco triste. También natural de Tocantins y con un año y dos meses en Barcelona, el chico está en el primer curso de ESO en un instituto en Poble Sec.

A diferencia de su hermano que ha superado de forma positiva la ausencia del padre, Víctor todavía no se ha sobrepuesto del hecho de separarse de su padre y muchas veces tiene algo similar a crisis de depresión. Su tutora comentó que durante aquellos días de final de curso, el chico estaba pasando por una fase mejor porque le habían prometido un viaje a Brasil de regalo, sin embargo antes su actitud era muy agresiva, algunas veces. La tutora explicaba que, al principio, Víctor tenía una postura muy cómoda y jugaba con la ventaja de que no entendía lo que le explicaba, aunque sentía que él lo comprendía perfectamente. Ella comentaba que, con anterioridad, el chico no hablaba nada pero que ahora entre una y otra lengua ya empieza a desarrollarse mejor lingüísticamente. Sin embargo, su nivel académico también es, en cierta manera, flojo.

***Marcos, 12 años y Marta, 15 años***<sup>85</sup>

Marcos es un chico delgado de 12 años, blanco, grandes ojos negros y pelo corto. Este chico “gaucho”, como su paisano *Ronaldinho*, es muy dulce, educado, simpático, comunicativo. El chico cursaba el primer año de ESO en una escuela concertada en Horta. Marcos tenía un estilo de vestir juvenil, tejanos, piratas, camisetas y jerséis. En el período de observación en el patio, llevaba las pulseras de goma de color blanco y negro y otra amarillo que estaban de moda, cada una con un significado diferente. Su gran pasión era el baloncesto y tenía varios trofeos y medallas de su equipo escolar en su habitación. Ya hace 3 años y medio que Marcos vive en Barcelona con su familia.

Según cuentan los Brunellis, la familia ya tenía previsto desde hace unos 10 años una estancia en el exterior. La primera opción fue ir a Italia por la facilidad de tener familiares allí. Pese a ello, como la prioridad del viaje era la formación académica de los padres y los cursos se encontraban en la UPC, toda la familia se trasladó a Barcelona. La señora Brunelli hace un doctorado en el área de arquitectura y su marido en el área de ingeniería ambiental. Los padres cuentan que cuando Marta todavía era pequeña, ellos ya estaban haciendo los planes para la estancia fuera y ya estaban ahorrando dinero. Al final, ellos consiguieron una licencia para formación en la universidad donde la Señora Brunelli trabajaba, además de una beca del gobierno brasileño para hacer el doctorado. Primero, vino la madre para buscar piso y colegio, en seguida vino el padre y los hijos.

Hablando un poco de Marco como alumno, la tutora explicaba que era un chico integrado, feliz, trabajador, pero que, también, era muy niño, más infantil. La tutora comentaba que Marcos no requería mucha atención porque estaba siempre con sus amigos y hacía sus trabajos. Lo que resaltaba es el hecho de que el chico era un poco despistado y que necesitaba que su familia le recordase hacer los deberes, y ella también en la medida del posible intentaba siempre motivarlo con elogios porque percibía que, de esta manera, él trabajaba mejor. Sin querer hacer comparaciones, Isabel hablaba que Marcos era como un chico de su edad, que él no tenía las notas que su hermana tenía a la misma edad, que el chico más bien tenía un nivel medio.

---

<sup>85</sup> Fotos cedidas por Karla Brunet.



Marta es una chica de 15 años alta, blanca, pelo largo, delgada y muy guapa. Esta Chica también “gaucha” es muy abierta, simpática, expresiva y estaba cursando el cuarto año de ESO en una escuela privada en el barrio de Horta. Marta tenía un estilo de vestirse entre niña y mujer; comentaba que siempre iba con bambas porque le era más cómodo, pero solía estar siempre arregladita, con jaqueta, pantalones largos y camisetas.

El tutor contaba que Marta era bastante responsable con sus estudios y esto hacía que ella tuviese buenos resultados, no solo ahora, pero desde que entró en el colegio. Él explicaba también que la veía a gusto, que tenía su grupo de amigas donde podía compartir sus cositas y él como profesor, la consideraba una persona más en clase. Comentaba, inclusive, que los errores que cometía Marta eran del mismo tipo que cometían los otros alumnos en clase. No obstante, destacaba que la chica era una de las mejores de la clase.

### ***Luciano, 12 años y Caroline, 14 años***

La madre de Carolina y Luciano, hija de españoles nacida en *São Paulo*, aprovechó que su hermano había viajado un año antes con la familia para vivir en España y vino también a probar suerte. Con la nacionalidad española, la señora Pérez contó que tenía mucha ilusión por conocer la tierra de sus padres, quería ofrecer a sus hijos una buena oportunidad de estudio y, además, quería huir un poco de la violencia de su ciudad, por eso vino a Barcelona. Por la facilidad de los papeles en regla, en dos meses ya tenía trabajo de camarera en un bar, en el cual permanecía hasta el día de la entrevista, un año y dos meses después. La señora Pérez está muy contenta con la nueva vida y, sobre todo, por el buen desarrollo que sus hijos están teniendo en la escuela.

Carolina, la mayor, es una chica de estatura mediana, blanca, delgada, pelos negros y largos, ojos pequeños y sonrisa tímida. Caroline llega a ser tan tímida que muchas veces me hablaba sin mirarme a los ojos. La chica tiene un tono de voz muy dulce y junto a sus pocas palabras le acompaña algunas expresiones faciales muy graciosas. Su manera de vestirse es sencilla y parece optar siempre por jerséis y tejanos.

Esta chica “paulista”, simpática y tranquila, que acaba de cumplir 15 años, cursa segundo año de ESO en un IES en Poble Sec. Hace un año y dos meses que Caroline vive en Barcelona y éste es su primer año en la escuela. Aunque no deseaba venir a vivir a Barcelona, Caroline parece estar a gusto. Ella decía que no quería venir, especialmente, por no dejar a los amigos y por el miedo de no conseguir aprender las nuevas lenguas. Pero, al llegar a Barcelona modificó su mentalidad y empezó a dar valor a los esfuerzos de sus padres por querer cambiar de vida por ella y por su hermano.

El tutor de Caroline destacó que para el poco tiempo que la chica llevaba en la escuela y al no ser una alumna de habla hispanica, su desarrollo era muy bueno, e incluso mejor del de muchos alumnos de habla hispanica. A pesar de su timidez, para el tutor Caroline tiene una buena relación con sus compañeros y le parece que está integrada. La directora había comentado que los chicos eran buen niños, se esforzaban, trabajaban duro, pero que tenían un desfase académico muy acentuado.

Luciano, el pequeño, es un chico moreno, pelo negro, fuerte y muy alto para sus 12 años. Aunque sea un chico tímido y muy callado, siempre te recibe con una pequeña sonrisa. Suele llevar ropa cómoda y de estilo americano como tejanos y camisetas muy largos, bambas y, a veces, camisas de baloncesto o béisbol. Luciano de pequeño sufrió un accidente que le ha dejado algunas secuelas físicas. El chico camina sin problemas, pero escribe con dificultades porque su lado derecho se ha quedado un poco paralizado. No se destaca mucho en los deportes debido a sus limitaciones físicas, pero siempre participa de los juegos junto a sus compañeros. Actualmente, el chico está cursando el primer año de ESO en un IES en Poble Sec.

Luciano, como su hermana, no tenía muchas ganas de venir a vivir a Barcelona y ha sido el último de la familia en ser convencido del viaje. Sin embargo, ahora totalmente adaptado a la nueva vida, es el primero en no querer regresar. En todo caso de visita, como ha resaltado él.

El tutor de Luciano explicaba con mucho cariño que percibe que el niño ha encontrado su espacio, su lugar. Hablaba con mucha propiedad de que no conocía cómo era la situación que el alumno vivía antes, pero que lo percibía más feliz y más libre, como si

hubiera empezado la vida desde cero. Aunque no avance mucho, Luciano intenta, a su ritmo, participar y seguir la materia. El tutor pretende dar a Luciano todas las comodidades que necesita por sus dificultades físicas, como asistencia de una psicóloga, material adecuado, recuperación, tarjetas de autobús especial y otras cosas más. Tanto la familia como el propio niño están muy agradecidos por el tratamiento que están recibiendo por parte de la escuela.

## Anexo 2

### I - Encuesta



CONSELL SUPERIOR D'INVESTIGACIONS CIENTÍFIQUES

Institució Milà i Fontanals

Departament d'Arqueologia i Antropologia

C/ Egipcíiques, 15, 08001 Barcelona ESPAÑA

Tel. 93 442 6576 - Fax.: 93 443 00 71

bpires@bicat.csic.es

Encuesta sobre Alumnos Brasileños

Curso 2004 – 2005

Escuelas en Cataluña

Antes de todo muchas gracias por aceptar participar en esta recogida de datos. En esta encuesta se trata, sencillamente, de contestar a las preguntas de la mejor manera posible. No hay respuestas más correctas que otras, esto no es un examen. Y todas vuestras respuestas tienen un gran valor para nosotros. Estas respuestas son de carácter confidencial. Con esta encuesta pretendemos conocer mejor el perfil de los alumnos brasileños en Cataluña. Por favor, marca con un X las casillas en blanco y en caso de que tengas alguna duda pregunta a la persona que esté contigo durante la realización de la encuesta.

### Datos personales

Nombre y apellidos : \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Sexo: Mujer ( ) Hombre ( )

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Teléfono para contacto: (Fijo) \_\_\_\_\_ (móvil) \_\_\_\_\_

Centro Educativo: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

A - Sociedad en general

1- ¿Cuánto tiempo hace que vives en Cataluña? (Pon fecha de llegada si te acuerdas)

2- ¿Qué es lo que más te gusta de aquí donde vivimos? Poner en orden de importancia (1, 2, 3, etc.)

- ( ) la cultura
- ( ) la comida
- ( ) la escuela
- ( ) la gente
- ( ) tu casa
- ( ) las actividades culturales
- ( ) Otros: \_\_\_\_\_

3- ¿Qué cosas no te gustan de Barcelona? \_\_\_\_\_

4- ¿Cuáles son los sitios que más sueles frecuentar de la ciudad? ¿Con quién vas?

5- Marque con un (X) **4 palabras** para describir como son los brasileños y como son los españoles/catalanes.

	brasileños (4 palabras)	españoles/catalanes (4 palabras)
Abiertos		
Cerrados		
Simpáticos		
Antipáticos		
Graciosos		
Serios/aburridos		
Hospitalarios		
Poco hospitalarios		
Afectuosos		
Poco afectuosos		
Amables		
Groseros		
Trabajadores		
Vagos		

6- ¿Cómo te parece que las personas que viven en Cataluña tratan a los que son de fuera?

- ( ) Muy bien    ( ) Bien    ( ) Regular    ( ) Mal    ( ) Depende del origen

7- ¿Cuándo sueles...?

	Regularmente	A veces	Casi nunca	Nunca
Hacer voluntariamente lecturas de revistas, periódicos o libros españoles				
Participar de fiestas del barrio y/o fiestas de la ciudad				
Buscar informaciones sobre la vida política de la ciudad				
Comer comida típica española fuera de la escuela				
Demostrar interés por la cultura local				
Hablar con tu familia temas sobre Brasil				
Hablar con tu familia temas sobre Cataluña				

8- ¿Te sientes parte de la comunidad?

	Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
En la escuela				
Cuando estás con los amigos				
Cuando estás con la familia				
Cuando sales solo por la calle				

9- ¿Participas en algún proyecto social del barrio, de la iglesia, etc., ( ej. asociación cultural, *esplai*, ...)?

- ( ) Sí. ¿Qué tipo de proyecto? \_\_\_\_\_
- ( ) No, porque no me interesa
- ( ) No, porque no tengo tiempo
- ( ) No, porque nunca lo había pensado

**B - Escuela**

10- ¿ Cuánto tiempo hace que estudias en esta escuela? \_\_\_\_\_

→ ¿Y en Cataluña? \_\_\_\_\_

11- ¿Haces alguna actividad fuera de la escuela?

- ( ) Sí. ¿Cuál? \_\_\_\_\_ ¿Dónde? \_\_\_\_\_  
( ) No.

12- ¿Qué te parecen los aspectos siguientes en relación a **tus experiencias dentro de la escuela?**

Experiencias en relación a:	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Horario de las clases				
Manera como las clases son impartidas				
Actividades: salidas, juegos, etc.				
Relación con los compañeros				
Relación con los profesores				
Ayuda en dificultades escolares				
Ayuda en las dificultades familiares				

13- ¿Cuál es el grado de dificultad de las asignaturas para ti?

- ( ) Muy Alto    ( ) Alto    ( ) Suficiente    ( ) Bajo

14- ¿Hay en tu escuela algún programa de integración que facilite el contacto del alumno extranjero con actividades que estén ocurriendo en la ciudad?

- ( ) Sí    ( ) No    ( ) No lo sé

15- ¿Has participado de dicho programa?

- ( ) Sí. ¿Qué tipo de programa? \_\_\_\_\_  
( ) Nunca he participado

16- ¿Y fuera de la escuela, has participado de algún proyecto de integración social?

- ( ) Sí. ¿Dónde? \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo de proyecto? \_\_\_\_\_  
( ) Nunca he participado

17- ¿Quién lo organizaba?

- ( ) Una organización pública (Generalitat, Ayuntamiento ... )  
( ) Una asociación cultural  
( ) Otros: \_\_\_\_\_  
( ) No me acuerdo

18- ¿En general, te sientes acogido por la escuela?

( ) Bastante ( ) Suficiente ( ) Poco ( ) No me siento acogido

19- ¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

### C - Familia

20- ¿Con quiénes vives?

- ( ) Padre – nacionalidad \_\_\_\_\_ - Ocupación \_\_\_\_\_  
( ) Madre – nacionalidad \_\_\_\_\_ - Ocupación \_\_\_\_\_  
( ) Hermano – nacionalidad \_\_\_\_\_ - Edad \_\_\_\_\_  
( ) Hermano – nacionalidad \_\_\_\_\_ - Edad \_\_\_\_\_  
( ) Hermana – nacionalidad \_\_\_\_\_ - Edad \_\_\_\_\_  
( ) Hermana – nacionalidad \_\_\_\_\_ - Edad \_\_\_\_\_  
( ) Otros – nacionalidad \_\_\_\_\_  
( ) Otros – nacionalidad \_\_\_\_\_  
( ) Otros – nacionalidad \_\_\_\_\_

21- ¿Por qué ha elegido tu familia venir a Cataluña?

22- ¿Sabes por cuánto tiempo más estarán viviendo aquí?

( ) menos de 2 años ( ) hasta 5 años ( ) tiempo indefinido ( ) no lo sé

23- Te parece que tu relación con tu familia es:

( ) Muy buena ( ) Buena ( ) Regular ( ) Mala

24- En tu casa por las condiciones del sitio donde vives te encuentras:

( ) Muy bien ( ) Bien ( ) Regular ( ) No me siento a gusto

25- La experiencia de vivir en otro país ha cambiado la manera a como vosotros vivíais antes:

( ) para mejor ( ) para peor ( ) cambió poco ( ) no he notado cambios

26- ¿En qué sentido? \_\_\_\_\_



D - Yo mismo

27- ¿Básicamente cómo te definirías?

( ) Extrovertido/a ( ) Algo sociable ( ) tímido/a

28- ¿Es fácil para ti hacer amistades?

( ) Mucho ( ) Algo ( ) Poco ( ) Nada

29- ¿Cuántos amigos tuyos que viven aquí son?

	En el colegio			Fuera del colegio		
	Muchos	Pocos	Ningunos	Muchos	Pocos	Ningunos
Hijos de familias brasileñas						
Hijo de familias españolas						
Hijos de familias de otras nacionalidades						

30- ¿Qué actividades realizas con los amigos? ¿Dónde?

31- ¿Qué sueles hacer en los fines de semana ? ¿Con quién?

32- ¿Cuáles son tus 3 grupos musicales favoritos?

33- ¿Y cuales son tus equipos de fútbol favoritos?

34- ¿Cómo has aprendido a hablar Castellano y Catalán?

	Familia	Amigos	Calle	Escuela	Otros
Castellano					
Catalán					

35- Si la respuesta es en la escuela, ¿ha sido con clases especiales (especificar) o simplemente asistiendo a las clases habituales? \_\_\_\_\_

→ Si la respuesta es otros, especificar: \_\_\_\_\_

36- ¿Hablas las siguientes lenguas con tu familia y con tus amigos?

	Con tu familia			En la calle y con tus amigos		
	Casi siempre o siempre	A veces	Casi nunca o nunca	Casi siempre o siempre	A veces	Casi nunca o nunca
Portugués						
Castellano						
Catalán						
Otra ¿cuál?						

37- ¿Te sientes identificado con alguna cultura en concreto?

( ) Brasileña ( ) Española ( ) Catalana ( ) Otra/cuál: \_\_\_\_\_

38- ¿Te sientes de algún lugar en concreto?

( ) Brasil ( ) España ( ) Cataluña ( ) Otro/Cual: \_\_\_\_\_

39- ¿Por haber nacido en Brasil, algunas veces te sientes diferente de los demás, de los españoles/catalanes?

( ) Mucho ( ) Algo ( ) Poco ( ) Nada

40- ¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

41- ¿Cómo te encuentras viviendo dentro de otra cultura diferente a la cultura de tus padres?

( ) Muy bien ( ) Bien ( ) Regular ( ) No me siento a gusto

42- ¿En qué sentido? \_\_\_\_\_

43- ¿Hechas de menos algo en Brasil?

( ) Sí. ¿Qué cosas? \_\_\_\_\_

( ) No.

44- Marca **los tipos de vínculos** que todavía mantienes con Brasil:

- ( ) Contactos por teléfono
- ( ) Contactos por mail / internet
- ( ) Contactos por cartas
- ( ) Visitas de vacaciones

Otros: \_\_\_\_\_

45- Como tu tienes el privilegio de conocer un poco, de haber vivido en dos lugares tan diferentes, escribe las cosas que más te gustan de ellos en relación a :

	Brasil	Cataluña (España)
Fiestas populares		
Comidas		
Personajes sociales (artistas, cantantes, etc.)		
Lugares		

46- Si mañana pudieras volver a vivir en Brasil, volverías?

- ( ) Sí      ( ) No      ( ) A lo mejor      ( ) No lo sé

-----

*OBSERVACIONES: Bueno, si tienes alguna observación para hacer sobre algo que has contestado puedes utilizar este espacio abajo y también el reverso de esta hoja.*

**¡Enhorabuena, lo has terminado!. Gracias...**

## II- Redacción: "Mi vida en Barcelona..."

La idea de esta actividad es que tú puedas de una manera creativa contarnos un poco cómo es tu vida en Barcelona. Qué cosas haces, cómo te sientes viviendo aquí, contar un poco sobre tu vida en la escuela, tu relación con los amigos y profesores, que haces en tu tiempo libre, que actividades extras realizas como deporte, música, teatro, etc... Estaría bien que pudieras describir también un poco de las experiencias que has vivido con tu familia aquí en Barcelona. Aprovechando esta oportunidad para decir todo lo que te apetezca. Comenta, también, los puntos positivos y negativos de estar viviendo en otra comunidad cultural. Esté a gusto para expresar tus vivencias...





### Algunas aclaraciones:

1. Puedes escribir en la lengua que te sea más fácil, no es un examen, es sólo para conocer tus experiencias... escribe con tus propias manos para que sea más personal.
2. Intenta ser creativo. Este material será como biografía tuya, un pequeño libro hecho por ti.
3. Eliges algunas fotografías (puede ser fotocopiada) de momentos interesantes de tu vida que quieras compartir y pega en la hoja en las historias que cuentes.
4. Puedes escribir, además, trocitos de letras de canciones que sean especial para ti o poemas, trozos de tu diario (caso tengas uno), utilizar dibujos o recortes de periódicos que tengan que ver con lo que estás contando.
5. Puedes escribir todo como una única historia desde que has llegado hasta hoy, o puedes ir escribiendo como secciones como 1- amigos, 2- familia, 3- escuela, 4- yo ..., etc. Lo importante es que seas tú mismo...
6. En algún momento, principio, medio o fin de la redacción, revela tu identidad, es decir, escribe tu nombre, edad, cuanto tiempo estás aquí, tu curso, porque habéis venido, etc...
7. Bueno, como vas a pegar muchas cosas en la hoja es mejor que apenas utilices una cara de la hoja.
8. Imagino, también, que como tenéis una vida muy interesante escribiréis más de dos hojas, ¿no? Podéis escribir entre 2 y 10 hojas...




**¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!**



Ejemplo de Redacción: Ingrid, 12 años



¡Hola! Me llamo Isis Batista Holanda, mi padre se llama Raimir Holanda Filho, mi madre Diana Batista Lima y mi hermano pequeño, que tiene 11 años, se llama Caio Batista Holanda. Nosotros somos una familia muy unida, mis padres nunca se han peleado ni discutido, y yo y mi hermano tampoco nunca hemos discutido con nuestros padres, lo que sí, es que yo me paso el día discutiendo y contradiciendo mi hermano, pero al cabo de pocas horas nos perdonamos.

Mis aficiones son la música, sobre todo, como el reggae-tón, el pop y el hip hop, me gusta escucharlo y también bailar.    

También me encanta

comer y dormir  mis comidas preferidas son la sopa, el pollo, patatas fritas y macarrones, aun que también soy una adicta a las gresas con nata casera.  

La verdad, debo ser sincera, des de que empecé la secundaria, Áme he vuelta MUY PIIJA y coqueta  pero si es la verdad, hay que decirlo, ¿NO? 

Me llevo bastante bien con todos mis compis, y con mis mejores amigas, que son mi peña. Me divierto mucho con ellas y siempre me hacen pasar un buen rato, todos los días  somos unas pallasas y nos partimos de risa juntas, exepcto los días que se engañan, porque, Áson muy cabezotas 

En clase me porto bastante bien, digamos que soy un angelito, pero eso sólo durante la primaria, ¡ porque ahora soy una colorra que no para de hablar todo el día! Aunque me porto muy bien, hablo mucho. 🗣️ b7a b7a b7a  
Claro que, como toda chica, me chiflan los famosos, jajaja 🗣️, veamos algunos ejemplos...



Adrián Rodríguez

⇒ Es actor de una serie, "Los Serrano". Es guapííííísimoo! 🗣️



Beyoncé

⇒ Es cantante de pop, y algo de hip hop, me encanta. 🗣️



Gemelas  
OLSEN

Son dos actrices, son hermanas y muy guapas. 😍  
⇒ me encantan sus pechos. 🗣️



Jojo

⇒ Cantante de pop, tan solo tiene 14 años y ¡ ya triunfa! 🗣️ ★



Shakira ⇒ Es increíble como baila y como canta ¡ me chifla! 🗣️

La verdad, mi vida aquí en Barcelona, L'Hospitalet es fantástica.

Durante el primer año me costó bastante adaptarme, aprender el español y el catalán, que fue la primera lengua que me enseñaron. Por el segundo año ya me había adaptado y me resultaba mejor entender esas dos lenguas, como en clase o por la tele. En casa practicaba el español (castellano) y en el colegio el catalán con refuerzo de catalán, durante un año y medio, más o menos. Yo me siento muy a gusto viviendo aquí. No me gustaría volver a Brasil, y menos ahora, que he empezado la secundaria y todo es más divertido, tienes más opciones y eres "más libre", que en la primaria. En el ESO encuentras más amigos, el cole es más grande, hay más profesores, hay una cafetería... Ahora mismo estoy muy bien, con un poco de calor, ¡claro!

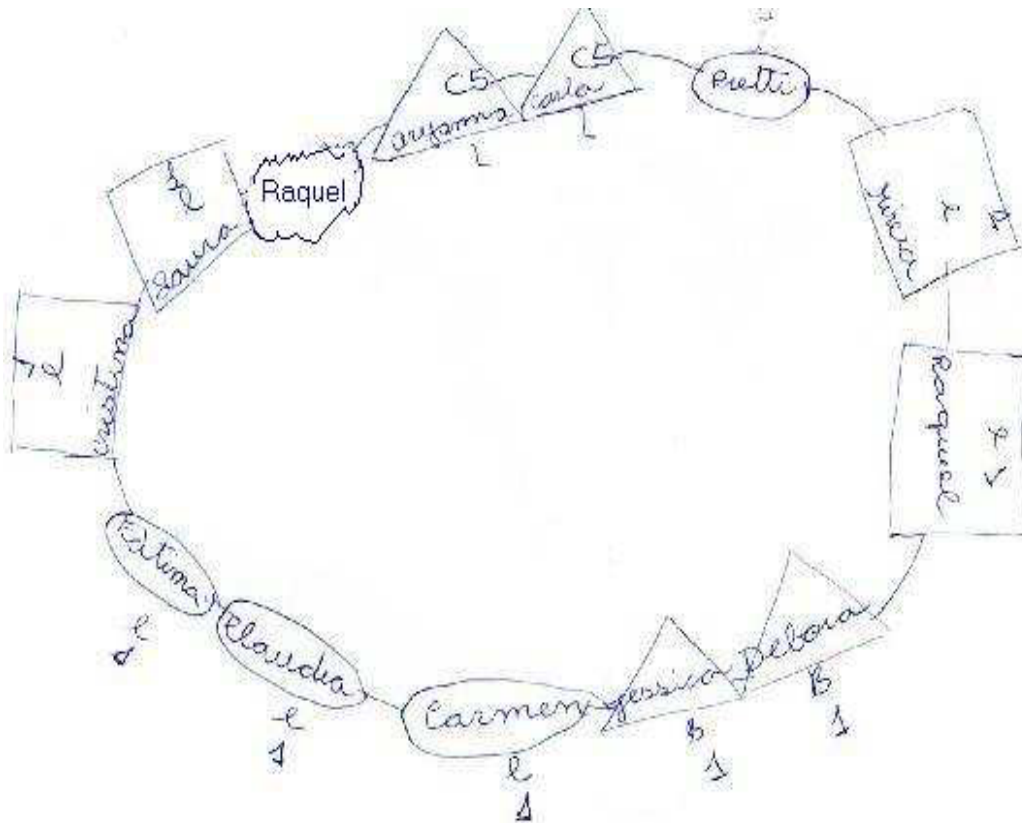
Isis Batista Holanda  
IES Margarida Xirgu  
1º ESO, clase C

### III- Red de amigos - Network (Guia)

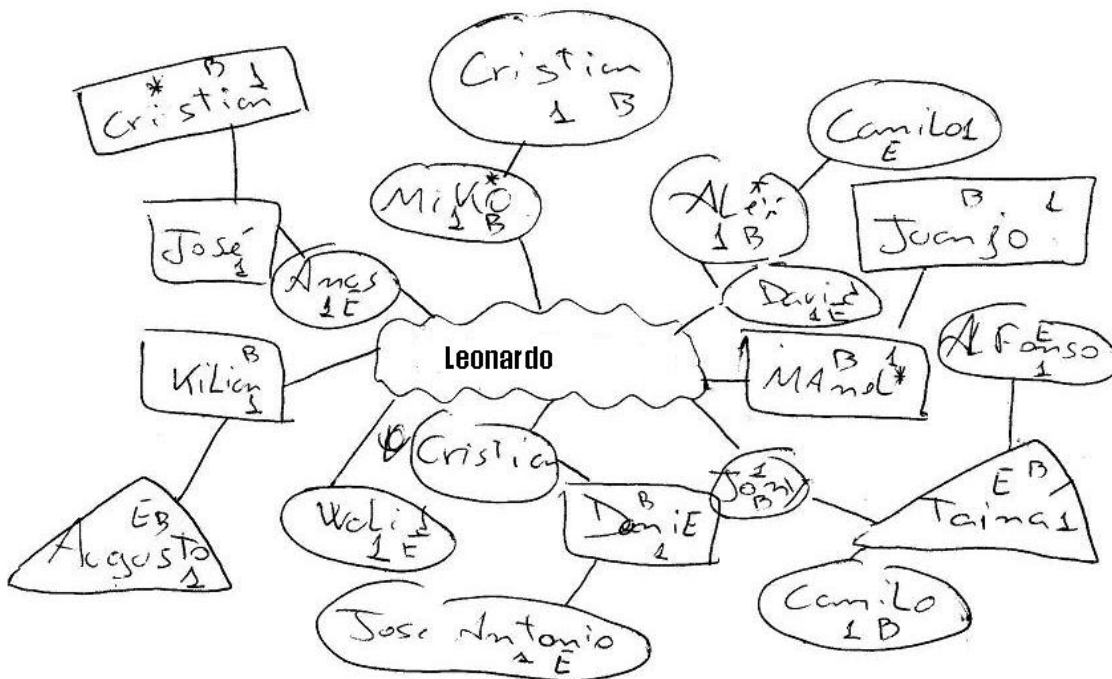
1. Escribir el nombre (de ellos) en alguna parte de la hoja. Explicar qué van a escribir más cosas para que tengan en cuenta el espacio que van a utilizar.
  
2. Escribir el nombre de todos los amigos cerca de su nombre por orden de cercanía, los que ellos consideren más cercanos (+amigos) a ellos y después ir escribiendo el nombre de los otros amigos, independientemente de donde sean los amigos y de donde estén.
  
3. Clasificarlos por:
  - Grupo de iguales: envolver los nombres de los amigos...
    - ▲ → en forma de triángulo los nombres de los amigos que tengan la misma nacionalidad que la suya.
    - → en forma de cuadrado a los amigos españoles/catalanes.
    - → en forma de ovalada los amigos de otras nacionalidades.
  
  - Sexo:
    - (H) Hombre
    - (M) Mujer
  
  - Proximidad:
    - (F) Familia
    - (E) Escuela
    - (B) Barrio
    - (L) Otros lugares
  
  - Contacto:
    - (1) Personalmente
    - (2) Teléfono
    - (3) Internet
    - (0) Sin contacto



Ejemplo Red Raquel, 12 años



Ejemplo Red Leonardo, 13 años



### **Anexo 3**

#### Ejemplo de descripción de caso: Leonardo, 12 años

- Descripción (primero los rasgos físicos y después las cualidades, la forma de actuar, etc.) Nombre, edad, colegio, origen, tiempo en Barcelona, desarrollo lingüístico.

Leonardo es un chico de mediana estatura, pelo negro y un poco fuerte, tiene un estilo moderno de vestir, suele llevar siempre pantalones y camisetas muy largos, un pañuelo en la cabeza, pendientes -de su madre como él mismo confiesa- y, a veces, una muñquera. Nacido en Poços de Caldas hace trece años, lleva un año y nueve meses viviendo en Barcelona. El chico habla muy rápido y parece que siempre tiene prisa y llega a tartamudear, algunas veces, por la rapidez con que habla. Cuando no quiere o no sabe contestar a algo, vuelve la pregunta, de esta manera parece ganar tiempo para encontrar la respuesta en su cabeza. Está haciendo el primero curso de la ESO en el Instituto Verdaguer.

A Leonardo le encanta el baloncesto y todos los días juega en una plaza cerca de su casa, donde conoció a la mayoría de sus amigos. El chico se ha definido en la redacción como una persona bromista, perezosa, divertida y un poco sinvergüenza. Lo de bromista y divertido estoy de acuerdo, siempre habla en serio pero con un tono de broma en lo que está diciendo.

De entre las cosas que más le gustan de Barcelona están la escuela (para ir, no para estudiar), su casa y las personas que viven aquí. Suele ir al cine con su madre y su tía en los fines de semana, y con sus amigos suele jugar a fútbol en el parque cerca de su casa, baloncesto y a la playstation. Los equipos de fútbol favoritos de Leonardo son Barça y Flamengo (Br), y los cantantes son Link Park, Eminem y El Canto del Loco.

Preguntando al chico (cuestionario) sobre el tratamiento de las personas que son de Barcelona, éste contesta que el tratamiento está muy bien. Por otro lado, define a los españoles como serios, cerrados y antipáticos. En la entrevista Leonardo se expande más en el tema y dice que los españoles no le caen bien y que él no sabe explicar por qué, a lo mejor es su la manera de actuar, “son muy brutos”, decía el chico.

“Gente daqui? Nao sei, normal. A maioria não fala comigo... Só estrangeiro que fala comigo, a maioria. Eu tenho muito pouco amigo espanhol. (...) eles que nao me caem bem. Nao sei o motivo, mas nao me caem bem... Nao sei, é o jeito deles. A personalidade deles eu nao gosto... entende? A personalidade deles eu nao gosto. Nao me caem bem... Ah, muito brutos, qualquer coisa começam a xingar e tudo>.

Leonardo contesta en el cuestionario que lo que no le agrada de Barcelona es el frío. Pero en la redacción él amplía la lista de lo que no le gusta también como leer, estudiar, hacer los deberes y comprar.

De una manera general, Leonardo ha contestado en el cuestionario que nunca lee a la prensa española o busca información sobre la vida política de la ciudad, y casi nunca participa de las fiestas del barrio. Por otro lado, suele comer comida típica española fuera de la escuela y demuestra interés por la cultura local. Lleva más de un año y medio en Barcelona, y siempre se siente parte de la comunidad cuando está con los amigos, con la familia, cuando va solo por la calle, pero solamente a veces se siente parte de la escuela.

El desarrollo lingüístico de Leonardo parece ser bueno, pero como habla demasiado rápido, a veces no se le entiende. El chico ha estado durante los primeros meses en clase de acogida. Cuando me enseñó su libreta con las notas que la escuela mandaba para casa, me decía que, a veces, su madre no entendía muy bien las notas y él decía lo contrario de lo que estaba escrito, de manera que lo beneficiara la información. Lo decía con sentido de humor... Leonardo cuenta en la entrevista que le ha costado un poco el idioma al principio y que sus amigos le ayudaban. Su madre con la intención de ayudarle también compró un diccionario pequeño de portugués-español, que Leonardo dijo haber leído todo hasta saber las palabras de memoria.

“...minha mae comprou um dicionário assim fininho, com poucas palavras... aí eu decorei e comecei a falar mais espanhol, na escola e tudo isso...”

En las vacaciones la familia suele viajar para los Pirineos, para Girona o suelen salir para conocer nuevos lugares. De Barcelona el chico conoce el Parque Güell, Montjuic, el Tibidabo, Praia, etc... Leonardo dijo que conoce pocas historias de Barcelona, pero cuenta un poco de la que más conoce que es la de su colegio. Contaba la historia desde la parte alta del colegio donde estábamos y podíamos ver toda la construcción al aire libre y con el cielo azul de fondo...

“... antes era um acampamento militar, antes aquí ficavam os soldados e o Parlamento também. Aquí era a capela (como a gente tá no alto ele vai apontando para as coisas...), e tudo aquí era tipo uma base. E tava tudo amuralhado. (...) aí como depois como ficou abandonado, fizeram uma escola aquí”.

Unas de las buenas experiencias que ha destacado Leonardo en este tiempo que lleva en Barcelona ha sido el ir a la playa, el chico sólo había ido a la playa una vez, ya que en su ciudad no hay, y cuando fue a conocer a su primo que también vivía aquí con la familia.

- Amistades

Leonardo comenta en la redacción que tiene muchos amigos en Barcelona tanto en el barrio como en la escuela, pero le parece que en Brasil tenía más. En el cuestionario él marca que la mayoría de sus amigos son de familias de otras nacionalidades y de

familias españolas que de familias brasileñas, y hablaba más en castellano con sus amigos. Por otro lado, en la entrevista Leonardo dice que aquí va con menos amigos ya que suelen ir 3 ó 4, mientras en Brasil él iba con 20. El chico es un poco exagerado

“Aquí quando eu vou com um amigo vou com 3 ou 4, lá eu ia com 20. Eu sabia o nome de todos de memória...”

Es verdad que en la red de amigos que dibujó Leonardo, figuran unos 20 amigos divididos entre el barrio y la escuela, siendo casi mitad y mitad la proporción. De estos amigos la mayoría son internacionales, seguidos de los españoles y los dos brasileños del colegio. Aunque Leonardo se defina como una persona algo sociable, por su buena charla parece que le sea muy fácil hacer amigos y el hecho de que tenga amigos de varios países le encanta.

- Vida académica (comportamiento, actitud, relación con los compañeros, patio, curso, desarrollo, etc.) Integración.

Las experiencias de Leonardo en la escuela son razonables. El califica en la encuesta como malos los horarios de las clases, regular la didáctica en aula y la relación con los profesores, buena las actividades y salidas escolares, y excelente la relación con los colegas. Para Leonardo, el grado de dificultad de las asignaturas es suficiente. Se siente acogido. (Creo que no ha entendido la pregunta porque dice que se siente acogido porque cuando le expulsan del aula le dejan llevar el abrigo... me imagino que él ha confundido acogido con abrigado, no lo sé...)

Leonardo en la redacción se refiere a la escuela como el lugar en el que él tiene más amigos, es decir, a él le gusta ir a la escuela, pero no le gusta estudiar, sobre todo por el tiempo que pasan en la escuela, comentaba en la entrevista.

“Hummm, nao tá mal, nao tá mal, é que aquí a gente fica muito tempo na escola, mas a escola é legal, porque eu posso ter meus amigos, conversar, e... eu gosto disso, eu nao gosto é que a gente fica muito tempo dentro da escola”.

Las asignaturas que más le gustan son educación física e inglés. Como su tutor comenta al chico le gusta mucho hablar, por lo que suele hablar en clase y hacer mucho ruido como comenta en la redacción. Le encanta jugar con los profesores, tanto en clase como en el patio...

“O que eu faço é fingir que estou chamando alguém, (Psiu!) ou cantando aquelas músicas bem paiais”.

“Também gosto de encher o saco das professoras na classe. Quando é a hora do recreio e passa alguma professora eu falo: ¡Hola, profesora!”

Durante el patio Leonardo suele estar charlando con sus amigos o molestando a las chicas, como dice, ya que no juega muy bien a fútbol. Cuenta, de manera graciosa, que a veces él y sus amigos van detrás de las chicas para molestarlas o tirando agua o enseñando algún bicho en la mano.

Leonardo comenta en la redacción que algunos profesores no “le quiere” (gusta). Cuenta en la entrevista que ya ha sido expulsado algunas veces para fuera de clase y que, algunas veces, la culpa no había sido suya. Por otro lado, admite que muchas veces ha sido expulsado con razón, los motivos casi siempre han sido por hablar demasiado en aula o por hacer tonterías que le gustan...

Según el chico, su relación con su tutor no es muy buena porque su tutor siempre le atribuye a él la falta de los demás, pero por otro lado, su tutor le parece bueno cuando le expulsa de clase y puede estar hablando con sus amigos expulsados también. Leonardo cuenta que los chicos castigados van a una sala y están allí haciendo tareas supervisadas por otro profesor.

“Ah, eu nao gosto dele nao, porque eu tô assim sentado na classe, né? Aí ele começa a falar coisas que eu tô fazendo. Meus amigos jogam a caneta um no outro e ele fala que fui eu. Mas também, às vezes ele é muito chato. Mas ele também às vezes é legal... quando ele me manda para fora da classe ele é legal! Porque assim eu fico lá conversando com meus amigos expulsados que estão fora da classe também...”

Leonardo define integración como hablar con los demás, charlar y hacer amigos.

“ Nao sei, conversar com os outros, conversar, ou entao minha mae apresentava os filhos das amigas dela para mim... Aí eu comecei a perder a vergonha e passei a falar com os outros. E... fazer amigos”.

Parece ser que Leonardo conoce la dinámica de la escuela pero no la cumple.

Leonardo comentaba en el cuestionario que tenía una buena relación con la familia, pero en la redacción comenta que no le gusta la relación que tiene con su madre porque le castiga por todo lo que hace su hermano pequeño. También comenta que no quiere volver con su “expadre”, acusándolo de ser el peor padre del mundo. Asimismo, está muy contento con que un primo de su edad vendrá a vivir en Barcelona.

- Aspiraciones

Leonardo todavía no tiene planes para el futuro, primero comenta en la entrevista que no había pensado en nada y después empieza a decir algo pero se corta diciendo que sería una tontería. Después le animo a hablar y le digo que a lo mejor no es una tontería. El chico explica su idea de querer ser presidente para quitar las escuelas y luego después dice que la idea no sería buena porque los hijos estarían en casa molestando a las madres entonces era mejor que siguiesen en el colegio.

“Nao, eu ia falar que queria ser presidente para tirar as escolas. Mas nao, nao dá nao... deixa os meninos irem para escola se nao vao ficar em casa enchendo o saco e aí... os meninos ficam enchendo o saco em casa e aí as maes ficam nervosas, entao é melhor ficar na escola”.

Según la madre de Leonardo a él le gustan mucho los temas ligados a tecnología y tiene muchas ganas de ir a Japón.

- Historia de inmigración (cuando, por que, cómo, nacionalidad) y Contexto familiar (dónde vive, con quién, condiciones de la casa,)

Hace cinco años la madre de Leonardo llegó sola a España para trabajar y buscar una vida mejor para ofrecer a sus hijos. Vino a vivir a Barcelona contando con la ayuda de su hermano que ya llevaba algunos años la ciudad. La Sra. Alves pensaba que era mejor conocer un poco de la dinámica de la ciudad para entonces traer a sus dos hijos, Leonardo de 12 y Flavio de 9 años. Después de tres años de trabajo en un bar, la Sra. Alves trajo a sus hijos que habían sido dejados con los abuelos. Su pensamiento era que si ella, una mujer de 34 años había sido capaz de aprender un idioma nuevo y espabilarse sola, sus hijos también lo podrían hacer.

La Sra. Alves es una mujer alta, guapa, se viste bien, parece ser muy valiente y aventurera, como ella dijo en entrevista, es muy abierta, habladora y va contando las cosas con detalles. Su mayor ilusión es el que sus hijos puedan crecer ya para ella poder viajar, le encanta conocer personas y lugares nuevos.

La familia de Leonardo vive en un pequeño y luminoso estudio en Pararel. Su madre y yo estuvimos hablando en el comedor donde estaba también la litera de los chicos, en una tarde mientras los chavales estudiaban. La Sra. Alves hace notar que está muy a gusto en Barcelona y habla con conocimiento de las leyes y los acontecimientos de la ciudad. Para ella, lo más importante de estar aquí es los chicos puedan tener una buena educación.

“Eu não achava justo estar aqui e privar a eles de poder receber uma boa educação. A educação aqui é muito boa. Aquele colégio do Leonardo é um sonho, nunca que eu poderia pagar um colégio desse nível para ele no Brasil”.

La Sra. Alves explicó que después de tanto tiempo de separación, sus hijos tenían muchas ganas de venir a verla y a conocer el sitio donde ella estaba viviendo, su trabajo. Esta curiosidad, además del hecho de que ellos sentían su falta, era importante. Para ella, ha sido fundamental que los niños se esforzasen en aprender los idiomas y también en querer permanecer aquí con ella. Decía que si ellos no hubieran querido, hubiera sido más difícil, como una de sus amigas que no tuvo tanta suerte porque sus hijos no se adaptaron y han solicitado volver a casa. Para la Sra. Alves, el hecho de que sus hijos tuvieran sus propias amistades también era muy significativo.

La madurez es algo que la Sra. Alves está percibiendo en sus hijos. Ya no lloran por cualquier cosa y son más conscientes de la vida, ella cree que esto se debe a los cambios que ellos han pasado. A parte, ella intenta enseñarles todo en casa, estuvo contando que cogió un plátano y les explicó como se utilizaba un condón. La Sra. Alves contaba que el pequeño se reía de las explicaciones, pero que el mayor estaba muy atento a todo lo que ella decía. Un hecho que ella atribuye a que los niños hayan podido adaptarse bien a la ciudad es el que ella y su exmarido se trasladaban mucho de ciudad por culpa del trabajo. Entonces, los niños nunca han estado más de dos años en una escuela, teniendo que acostumbrarse también a las diferentes personas que les cuidaban.

La lengua oficial de la casa es el portugués, pero al principio para que los chicos fueran cogiendo de manera rápida y práctica el idioma local, la Sra. Alves los mandaba bajar cada día para comprar pan, para ejercitar un poco.

La elección de la escuela ha sido un proceso difícil porque ellos no han encontrado una plaza en los colegios del barrio. La Sra. Alves explica con un tono un poco inconformista que quería un colegio cerca de casa, pero que no deseaba un colegio que tuviese mayoría de alumnos extranjeros. Después de ir consultando la lista de los colegios disponibles ella encontró el Instituto Verdaguer. La madre relataba con satisfacción la manera en que les trataron en el colegio, la atención dispensada, los beneficios del colegio como clases de tecnologías, inglés, las actividades, además de la localización, ya que el colegio está dentro del Parque de la Ciudadella. Ella se preguntaba con ironía qué más podría querer su hijo en la vida.

“Eu busquei uma escola aqui perto de casa mas nao encontrei vaga. Algumas escolas quiseram apenas aceitar a maioria de alunos espanhóis e sobrou poucas vagas para os alunos imigrantes e o Leonardo nao conseguiu vaga. No bairro chinu nao tinha vaga mas eu também nao queria que ele fosse ali porque quando tem muito estrangeiro na sala de aula o rendimento é muito baixo. Os alunos de fora necessitam alunos espanhóis em classe para que eles possam aprender com eles também. As escolas tinham que ser metade de espanhóis e metade de alunos estrangeiros. Os alunos estrangeiros também tem que estudar”.

A Sra. Alves le gustan los intercambios culturales pero ella está pendiente de que sus hijos puedan aprender y compartir las costumbres de la sociedad receptora. La madre cuenta el caso de un amigo chino que Leonardo conoció y con él que para ayudarlo hablaba en inglés. Al cabo de un tiempo, Leonardo empezó a llegar a casa con notas de palabras escritas en chino, diciendo que estaba aprendiendo la lengua del amigo. Su madre lo llamó para conversar y le dijo que estaba muy bien que él ayudara a su amigo, pero que si él seguía hablando en inglés o chino con el amigo, el tardaría más en aprender castellano. Pasado el tiempo, parece ser que Leonardo empezó a hablar castellano con su amigo, éste le contestaba en inglés y en poco tiempo los dos ya se relacionaban en castellano. Sra. Alves contaba esta historia convencida de que había hecho lo mejor tanto para su hijo, como para el amiguito del hijo.

La Sra. Alves entiende la integración como el relacionarse con las otras personas y ser entendida por ellas. Explica que la integración que ella quería para sus hijos era que ellos dominasen las dos lenguas oficiales de la ciudad. Ella cree que sus hijos han llegado a este nivel y los ve integrados. Sra. Alves no habla catalán pero lo entiende todo.

“Para mim a integraçao é quando você pode se relacionar com as pessoas, elas te entendem. A integraçao que eu queria para os meus filhos é que eles falassem catalao, que eles pudessem entender as clases, pudessem se expressar e agora eu vejo que eles estao integrados. No começo eu mandava eles descerem para comprar pao para ir praticando o catalao, perguntar quanto é, essas coisas... eu nao falo, mas entendo tudo. Sei que para eles é muito importante o dominar os dois idiomas”.

La Sra. Alves cuenta que su jefe del bar se asusta cuando sus amigos la van a ver porque son de varias nacionalidades diferentes, ella dice que Leonardo es como ella, tiene amigos de varios lugares y ella cree que esto es muy positivo para su formación. Sra. Alves se encuentra muy cómoda en Barcelona y espera estar más tiempo para dar una

buena formación a sus hijos. Cuenta que en Brasil no podría pagar para Leonardo, por ejemplo, un colegio con el nivel de los que hay aquí.

- Percepción de la familia sobre su hijo

De una manera general la Sra. Alves siente que sus hijos están bien en la escuela y que aquí ellos pueden tener más oportunidades que en Brasil. Su relación con la escuela es buena, cercana, y ella intenta orientar a los chicos en todo.

En cuanto a Leonardo ella comenta que en principio el chico estudiaba más porque quería tener amigos, estudiaba porque no entendía las cosas. Habla con tristeza de que ahora el chico está más relajado. Por otro lado, ella es consciente de que su hijo aprende todo lo que tiene que aprender en clase, fuera, no hay manera, por eso ella está siempre conversando con él.

“No início quando ele nao entendia as coisas ele estudava mais porque ele tinha vontade de ter amigos, vontade de entender o que estavam explicando a ele, mas agora que ele já domina os idiomas, ele está mais descansado. Ele chegou primeiro numa escola concertada e logo começou a aprender castellano e catalao, depois passou para escola que ele está agora”.

Me acuerdo de haber visto una nota en la agenda de Leonardo donde primero una profesora se quejaba del comportamiento del niño y en respuesta su madre la pedía que ella lo cambiara de sitio para que esto no ocurriera. La Sra. Alves intenta mantener una relación cercana con la escuela y también intenta ayudar a los chicos en sus tareas. Comentó que, algunas veces, no entiende a los ejercicios, pero disimula e intenta ayudarlos de la misma manera. La Sra. Alves trabaja también el lado psicológico de los chicos diciendo que ellos no pueden desperdiciar esta oportunidad que están teniendo y en el futuro ellos lo disfrutarán más de todo este aprendizaje.

“O ano passado ele rendia mais, este ano ele está com as notas mais baixas. Mas os professores dizem que ele é bom aluno e que o que ele precisa é se esforçar mais.

Eu às vezes nao entendo os trabalhos que eles trazem para casa para fazer, mas finjo que sei e tento ajudá-los. Converso muito com os meninos porque penso que eles nao podem perder essa oportunidade, daqui a algum tempo eles vao poder aproveitar mais. O Flávio quer ser comissario de bordo, o Leonardo que ir pro Japao, ele adora essas coisas de tecnologia, quer dizer, eles tem que se preparar agora”.

- Profesores ( experiencia, visión del alumno, relación con la familia, percepción integración, etc...)

El señor L., profesor de lenguas clásicas, ya lleva muchos años impartiendo clases y en diferentes cursos y colegios públicos. Él me ha recibido en una sala en el piso de arriba del colegio donde estuvimos hablando un poco. Mientras subíamos me explicaba que no tenía mucho tiempo y lo que fuéramos hacer, lo haríamos en la mitad del tiempo. El profesor L. tenía un tono duro al hablar, una mirada seria y no se ha permitido relajar



durante la entrevista. Sus contestaciones eran directas, más bien cortas, y parece que el no quería implicarse demasiado en sus opiniones. Al final me ha pedido que su nombre no saliera en el informe.

Para el profesor. L. la experiencia de tener un alumnado diverso en clase es problemático. Hay que seguir un mismo programa para todos entonces se vuelve más difícil trabajar. Justifica el uso de la palabra “problemático” en un primer momento pero después sigue utilizando la misma palabra varias veces durante la charla.

“Es problemático. Cada alumno es un problema, una problemática, no un problema...”

Cuando digo problemático es que no saben la lengua, entonces pasan por la aula de acogida hasta que puedan entender la lengua y las clases...”

Según el docente, la estrategia utilizada por la escuela para integrar a los alumnos es la aula de acogida. Al preguntarle sobre lo que sería la definición de integración para él, cree que es un concepto muy amplio, pero dentro de lo que habla, el concepto de participación entraría dentro de esta definición.

“Integración, me parece muy amplio... que vivan tranquilos aquí, que no se sientan discriminados... La integración escolar sería lo mismo, que participara de la misma manera en clase, sin ningún problema, pero eso no pasa ni con los que son de aquí... hay problemas sociales de todo tipo”.

“Hay alumnos que son muy problemáticos, tienen varias problemáticas y son alumnos de aquí de toda la vida, no? Los problemas son sociales, ni nacionales, ni de raza, o tal, son sociales”.

El tutor describe a Leonardo como un chico inteligente, incluso habla con admiración de su inteligencia, pero que a la vez puede ser que el chico no quiera estudiar. No nota ningún problema de falta de integración y comenta que el día que el niño se ponga a estudiar le irá bien, pero ahora mismo habla mucho en clase y hay días que está más espeso.

“ En general bien, sin particularidades, yo diría que no tiene especiales problemas de integración, en el sentido... no tiene ninguna problemática, a parte que él habla así un poco que se nota el brasileño, si no fuera por la habla y algo de la tez, algo poco, eh? Porque es un chiquitín más... no se distinguiría”.

“Luís es una persona que si yo tuviera que decir si está integrado o no, sí que está integrado, tendrá sus cosas, más no veo que tenga ningún problema especial cuanto a la integración. Las notas las sacaré mejores o peores, pero no es por falta de... por problemática de donde viene, o porque no se integra, es como cualquiera de aquí, o porque no le gusta estudiar, o porque le cuesta, porque en este momento... Porque Leonardo es inteligente, eh? No tiene problemas, pero habla mucho, hay días que esta espeso, pero el día que se ponga, ya está, le irá muy bien”.

Pero, por otro lado, el tutor también comenta que no porque uno esté bien, o esté integrado deja de tener sus problemas. El señor L. fue uno de los primeros y pocos

profesores que habló de fracaso escolar durante la recogida de datos. El no cree que Leonardo tenga fracaso escolar, pero dijo que el alumno puede tener sus problemas, yo me imagino que sea con notas, de comportamientos, etc. El comentaba que el número de fracaso escolar estadísticamente puede ser que sea más probable en los alumnos extranjeros que no en los autóctonos. Sin embargo, y de una manera sencilla, parece decir que la integración no tiene que ver con el fracaso escolar.

El tutor tiene alguna relación con la familia y la madre ya vino preocupada hablar con él un par de veces. El ve a la preocupación como algo positivo, pero a su modo de ver Leonardo no tiene mayores problemas.

Entramos en una “discusión” cuando le pregunté sobre los factores que podrían ayudar en el proceso de integración. Con una visión más determinada el profesor defiende la idea de que la integración tiene que ver con el status social de una persona, lo que de una cierta manera es verdadero.

“Status social. (discuto con el que el status social no depende de la persona, puede ser que se nazca en una familia rica o no tan rica...) Lo que te quiero decir, en general, la problemática de la integración es una problemática económica, básicamente, no es social. También podría decir que los factores que contribuyen con la integración son las actitudes generales, la actitud abierta y tal, tal, pero no va por ahí, yo no lo veo por ahí...”

Al ver mi reacción delante de su posición y mi pedido de que lo argumentara desde la enseñanza, intenta arreglar un poco la situación pero acaba insistiendo en la misma idea. Se muestra muy cerrado a la posición del otro.

“Por la enseñanza podríamos cambiar esto, pero yo pienso que esto es así... no me sirve la norma...”

El comentario más sensible y que me llamó la atención fue cuando habló de dos alumnos suyos que eran inmigrantes y eran sus mejores alumnos. El profesor cuestionaba si este hecho sería casualidad o no, y decía no acordarse bien si estos alumnos habían nacido en Barcelona. Era muy bonito la manera a como se refería a estos alumnos, se le veía el placer, la satisfacción de que los chicos fueran sus alumnos. Hizo bastante énfasis en que los chicos eran muy buenos.

“No creo que Leonardo sea un caso representativo de la integración, hay muchas particularidades... yo en mi curso, los dos mejores alumnos que tengo, por valores, por conocimiento y tal, son inmigrantes, no son de aquí. ¿Casualidad? Pero mejores con mucho, yo no recuerdo si han nacido aquí, porque a lo mejor han nacido aquí, eh!? Son dos paquistaníes.” (Le comento con admiración que estas cosas las personas no suelen comentar, suelen comentar lo malo, no lo bueno...)

*OBSERVACIONES:* No sé hasta que son fiables las contestaciones de Leonardo pues él a veces se contradice. Por otro lado, creo que cuando él habla de españoles habla de los adultos, no de sus amigos. Digo esto porque una vez pregunté a un alumno qué le parecía los españoles y él me preguntó si los adultos o los chicos como él. A partir de esto pienso que a lo mejor su mala interpretación puede venir de ahí. Lo mismo que

cuando él dice que el trato de los que viven en Barcelona es muy bueno, lo mejor se está refiriendo a sus amigos en general, porque una cosa de las que se quejó es el que la gente aquí grita mucho.

**Anexo 4**

Ejemplo de Estructura de Análisis: Ingrid, 12 años

Categoría / Nivel integración	Discurso / Contenido empírico	Variable	Inferencia
<p><b>Integración Emocional</b></p>	<p>Bem, eu gosto muito. Eu também gosto do meu bairro, tem muitas pessoas...</p> <p>E viver na Torrossa é muito legal porque tá tudo bem pertinho, né? E vc pode ir caminhando sem problema para qualquer lugar... E eu posso ficar com as minhas amigas porque elas também vivem muito pertinho, o colégio também tá pertinho...</p> <p>Sim. Sim, às vezes eu até brinco com as minhas amigas dizendo que eu já sou uma espanhola, uma catalana, porque eu me sinto muito a gusto, é ótimo, eu tenho as minhas amigas, me aconselham, me ajudam... eu posso chamar elas, posso falar com elas, também tá a minha mae e o meu pai que me ajuda... Eu tô ótima aquí...</p> <p>Nao sei, esperando já para voltar mas por um lado nao. Nao sei, eu queria curtir o verao com minhas amigas, e queria passar ainda que fosse até agosto aquí, né? Um pouquinho mais... Mas por um lado eu também quero voltar ao Brasil porque eu tô anciosa para ver toda a minha família,</p>	<p>Satisfacción de vivir en Barcelona alta</p> <p>Pertenencia alta</p> <p>Pertenencia alta</p> <p>Acogida positiva</p> <p>Satisfacción de vivir en Bcn alta</p> <p>Pertenencia alta</p> <p>Satisfacción de vivir en Barcelona alta</p> <p>Acogida positiva</p>	<p>Se puede notar fácilmente el bien estar de Ingrid viviendo en Barcelona</p> <p>La chica resalta el barrio como un punto de referencia en la nueva vida</p> <p>La mezcla entre el apoyo de la familia y el apoyo de las amigas, confiere a Ingrid un gran sentido de pertenencia</p> <p>Con lo bien que ella se siente viviendo aquí, la chica tiene los sentimientos divididos entre querer irse y querer quedarse...</p>

	<p>para... Começar outra vez, começar de novo, outra vez vai começar de novo.</p> <p>Só que também tem um lado que eu gostaria de retroceder um pouco no tempo. Eu nao quero que chegue julho, nao sei, eu quero ficar aquí, mas também quero voltar.</p> <p>Ela foi muito simpática e tudo..... aí a pessoa da prefeitura ligou pra cá e confirmou que ele já tinha ido e que tinha as vagas pras crianças.....ela abriu mão pra eles poderem estudarem aí, mas não foi por que era o melhor colégio e tal, foi coisa do destino.....hoje a gente sabe que é o melhor, porque as crianças já estão lá há quatro anos a Issis saiu agora pro margarita.....e realmente é uma família, é um colégio muito bom...a Silvia.....é fantástica como diretora. (madre)</p> <p>“Sinto bem, elas (mães) me deixam super à vontade... meus filhos são super queridos pelos pais dos seus amigos...”</p> <p>es decir no se le ve una chica triste o no, yo creo que esta a gusto aquí a pesar de eso, pero eso es lo que yo aprecio creo que la veo muy poquito, muy poquito, la veo a deshoras, pero lo que me cuentan los demás profesores de ella en todas las asignaturas, no es que destaque por ser una chica diez, pero bien, bastante bien (tutor)</p>	<p>Acogida positiva</p> <p>Pertenencia alta</p>	<p>Con lo bien que ella se siente viviendo aquí, la chica tiene los sentimientos divididos entre querer irse y querer quedarse...</p> <p>Para la madre el tipo de acogida que han tenido por parte de la escuela ha sido muy importante para sus hijos y también para la familia</p> <p>Para la madre el tipo de acogida que han tenido por parte de la escuela ha sido muy importante para sus hijos y también para la familia</p> <p>El tutor, por el poco tiempo que puede estar con Ingrid también nota que la chica está muy a gusto</p>

<p><b>Integración Social</b></p>	<p>E viver na Torrassa é muito legal porque tá tudo bem pertinho, né? E vc pode ir caminhando sem problema para qualquer lugar... E eu posso ficar com as minhas amigas porque elas também vivem muito pertinho, o colégio também tá pertinho...</p>	<p>Conocimiento del entorno bajo</p> <p>Tipo de relación más con autóctonos</p>	<p>No ha salido el tema de la integración social de Ingrid, lo único que ella comenta es el hecho de que le gusta mucho su barrio. Creo que su vida social es más a nivel internacional por los viajes de su padre, que no interior, porque su madre estuvo enferma y no les podía dar mucha asistencia...</p>
<p><b>Integración Escolar</b></p>	<p>E a partir mais ou menos da 5ª série, por aí já me foi ótimo. De lá até aqui foi ótimo o colégio, eu nunca suspendi... É. Eu sempre tiro acima de sete.</p> <p>E ao princípio eu suspendia quase tudo. Porque eu nao entendia a classe, nao sabia o que é que tinha escrito no examen, me botava nervosa, fazia o que nao tava certo, mas agora eu já entendo tudinho e já aprovo tudo.</p> <p>Como continuar mas também começando um mundo novo porque na secundária tem mais matérias, professores novos, colégio novo, amigos novos, é um pouco... continuando mas também começando uma nova etapa. Também é um colégio mais grande, mais crianças, aquí eu ia estar mais sozinha, nao era na primária que todo mundo se conhecia, porque o colégio era pequenininho, né? Aquí é como se vc tivesse mais</p>	<p>Rendimiento intelectual alto</p> <p>Conocimiento de los contenidos bajo</p> <p>Dinámicas escolares negativa</p> <p>Relación/ayuda profesorado neutra</p>	<p>La historia académica de Ingrid se divide en un período antes de que ella supiese los idiomas y luego en otro período cuando ella ya lo dominaba.</p> <p>Después vuelve a dividirse entre primaria y secundaria, pero la secundaria ya con el idioma fluente...</p> <p>Después de dominar los idiomas la chica ya no suspendía las asignaturas...</p> <p>La época de la secundaria le costó un poco la adaptación a la rutina menos</p>

	<p>libertade. As matérias sao mais difíceis, tem professores que sao muito estúpidos e nao querem explicar nada e na primária eles te explicam tudo...</p> <p>É guapa, mas tem professores que eu me chego mais que com outros, por exemplo, o Vitor, que é professor de religiao. Ou a substituta de matemática que sou super amiga deles, eu sempre falo ou bromeo depois da clase, a gente fala. Mas por exemplo, outros professores, como o Macário, que é de língua espanhola, ou o Carles que é de Biología, já nao sou tao chegada. Eu quase nem falo com eles, né? Só falo para fazer uma pergunta para alguma dúvida, mas nada mais.</p> <p>Aí aquí no Margarida teve um concurso de... de contos. Aí eu fiz o meu conto, mas, nao sei, eu nao ia ganhar, porque eu nunca ganhei conto, eu sou horrível para escrever e eu falei que nao ia ganhar. Aí quando eu voltei da viagem, resulta que eu tinha ganhado o conto, e ganhei uma rosa e um livro.</p> <p>Eu era muito pequenininha. Eu tinha nove anos e eu nao pensei assim como reagir. O único que eu tinha na cabeça era aprender o espanhol e o catalao. Además eu tava acostumada que no Brasil eu tirava nota boa.</p> <p>É em Fortaleza. Sim, era um</p>	<p>Habilidades artísticas</p> <p>Dinámicas escolares positivas</p> <p>Volunta alta</p> <p>Rendimiento intelectual</p> <p>Relación/ayuda compañeros positiva</p> <p>Dinámicas escolares negativas</p>	<p>infantil que llevaba.</p> <p>La chica tiene buenas y no tan buenas relaciones con sus profesores, depende de quien toca....</p> <p>La primera vez que se apuntó a un concurso de cuentos, la niña lo ganó, estaba muy ilusionada porque nunca había ganado ningún tipo de competición</p> <p>Como ella estaba acostumbrada a las buenas notas, se esforzó bastante para aprender rápido los idiomas locales...</p> <p>Como ella estaba acostumbrada a las buenas notas,</p>
--	--	--	--

	<p>colégio bom, particular e eu estava acostumada a tirar notas boas. Cheguei aquí e só tirava dois, um, zero. Eu ficava nervosa, eu chorava. Papai dizia – “Tranquila, nao tem porque vc ficar nervosa. Vc nao sabe a língua.” – Eu o único que tinha na cabeça era aprender a língua, nada mais. Mas aí quando eu já tinha... Eu cheguei aquí e fiz quarto. Quando era pela quinta série , mais ou menos por janeiro, já do quinto curso, é claro eu já sabia quase tudo de espanhol catalao, e a partir daí o único que eu tinha em mente era curtir minhas amigas.</p> <p>Nao sei, eu acho que é um pouco de tudo, minhas amigas, que me ajudam a me integrar, né? Me ajudam a ficar confortável. Minhas melhores amigas, a Cristina nao. Minhas melhores amigas, por exemplo a Sheila, eu sempre trago coisa e a gente fica lendo a revista juntas, essa revista nova (era a revista dos Serranos), a gente fica lendo juntas... fica fazendo os testes, a gente conversa sobre segredos... Também se eu tenho alguma dúvida numa tarefa eu pergunto a alguma amiga minha e ela me diz...</p> <p>Bem, eu nao vejo muito bem, por exemplo, na primária, ainda tá boa, mas na secundária nao tanto porque eles te fazem trabalhar muitíssimo. Tem vezes que eu fico até às 12 da noite fazendo tarefas ou estudando para prova e a minha mae leva dizendo há tres anos atrás que a matéria aquí é muito puxada, muito puxada. É... nao sei bem a palavra, que faz a</p>	<p>Dinámicas escolares negativas</p> <p>Motivación alta</p> <p>Relación/ayuda compis positiva</p> <p>Dinámicas escolares positivas</p> <p>Dinámicas escolares positivas</p> <p>Dinámicas escolares negativas</p> <p>Percepción docente positiva</p>	<p>se esforzó bastante para aprender rápido los idiomas locales...</p> <p>Para la chica las amigas han sido pieza clave para que ella se sintiese “confortable” en la nueva sociedad...</p> <p>A pesar que le guste su vida académica, para la chica se hace muy pesado tener que estar tanto tiempo en la escuela... además los profesores suelen ser muy exigentes y pasan muchos deberes...</p> <p>A pesar que le guste su vida académica, para la chica se hace muy pesado tener que estar tanto</p>
--	--	---	--



	<p>pessoa trabalhar muito... muito, muito, muito</p> <p>Eu fico no comedor. Mas é ruim porque... Sao quase dez, doze horas aqui dentro. No Brasil as classes sao de 7h ao meio-dia. Aquí as classes sao a partir das 8h até 13h30. Depois de 15h30, às 18h, nao, às 17h30. Aquí é muito puxado. Te fazem trabalhar muito, agota muito. Tem noite que eu só durmo 4 horas. Só 4 horas porque eu tô terminando algum trabalho de última hora, tô estudando para algum examén.</p> <p>“Me llevo bastante bien con todos mis compis, y con mis mejores amigas, que son mi peña. Me divierto mucho con ellas y siempre me hacen pasar un buen ratos, todos los días, somos unas pallasas y nos partimos de risa juntas, excepto los días que nos enfadan, porque ¡son muy cabezotas! Jaja!” (redacción)</p> <p>É, é fantástica como diretora, as professoras são assim maravilhosas, sabe? Eu não sei dentro do que eu vejo dos outros colégios, dentro do contexto dos outros colégios, e pelo que esta professora de catalão falou, eu fiquei surpreendida,e eles aprenderam rapidinho eles aprenderam catalão e espanhol entende , sabe aquela coisa da mãe angustiada, angustiada,com medo, e nada, num mês eles já estavam tirando oito, nove.....vieram com uma bagagem boa do Brasil... (madre)</p>	<p>Conducta positiva</p> <p>Percepción docente positiva</p> <p>Conducta positiva</p> <p>Rendimiento intelectual alto</p> <p>Relación/ayuda compis positiva</p> <p>Motivación alta</p> <p>Rendimiento intelectual alto</p> <p>Motivación alta</p> <p>Rendimiento intelectual alto</p>	<p>tiempo en la escuela... además los profesores suelen ser muy exigentes y pasan muchos deberes...</p> <p>Para la chica las amigas han sido pieza clave para que ella se sintiese “confortable” en la nueva sociedad...</p> <p>La madre está muy contenta con la dinámica escolar y también con a rápida adaptación de sus hijos...</p> <p>La madre está muy contenta con la dinámica escolar y también con a rápida adaptación de sus hijos...</p> <p>El momento complicado que los chicos han pasado ha sido el cambio de 4º a 5º curso, y luego de</p>
--	---	--	--

	<p>mas esta questão da adaptação de estudo, e de tudo foi muito tranqüila, porque, a adaptação da língua foi muito rápida.....eu mesma me surpreendi com a adaptação deles..... (madre)</p> <p>Então foi fácil, porque eles já vinham do nível de estudo.....entendeu?</p> <p>Então eles continuaram neste esquema, quando a Issis passou pra o instituto ela sentiu um baque,e quando o Caio passou agora do quarto pro quinto ele sentiu um baque.....porque são módulos né, módulos disso,e tal.....modulos tal, então eu senti que tinha notas assim.....tinha a tendência a cair um pouco né..... (madre)</p> <p>entonces lo que yo aprecio de Isis es poco, pero ese poco es: discreción, es muy discreta, muy sencilla, he sabe callarse aunque, aunque, aunque a veces tu sabes que la educación no rompe no se y lo mejor toda la clase sale perjudicada, ella sabe que bueno que tiene que callar protesta pero hasta cierto limite es decir sabe que hay un profesor que esta por encima del alumno igual que en casa los padres están por encima de los hijos (tutor)</p> <p>es decir eso lo entiendes realmente eso se esta perdiendo mucho, es respetuosa, he tiene grupo de amigos muy buenas amigas sobre todo amigas no tiene ningún problema con los demás, he es buena estudiante es inteligente pero creo que le esta fastidiando y perjudicando mucho las faltas continuas por motivos de viaje y de trabajo</p>	<p>primaria a secundaria... pero por la rutina escolar que ellos ya tenían de antes, ha sido más facil para recuperar...</p> <p>El profesor comenta que la niña tiene una actitud muy positiva en clase, es trabajadora, discreta, etc...</p> <p>A pesar de ser una buena alumna, con un buen desarrollo académico, para el profesor las veces que Ingrid falta a clases por cuestiones laborales de su padre, podrían ser muy perjudiciales si la niña no fuera tan inteligente y espabilada...</p> <p>También destaca que la elección de las amigas ha sido muy acertada porque son niñas que la motivan todavía más...</p>
--	---	---

	<p>del padre cuando falta 15 días seguidos ahora llega unos días he se fue a Roma, se fue a Alemania, se fue a Estados Unidos, entonces creo que a la larga podría perjudicarla y gracias que es muy lista es muy lista, pero discreta, no deja, no dejar ver que puede quiere y esta tienen mucha voluntad y ganas pero siempre en silencio es decir que no hay que avisarle de nada ella es puntual con sus deberes, he bueno bien una niña una alumna académicamente bien que se hable si, si es verdad lo que pasa te digo es muy bueno pues yo creo que le esta resultando difícil no se si lo exterioriza en casa o no pero aquí yo se que faltar continuamente suele perjudicar pero bueno bien (tutor)</p> <p>es decir no se le ve una chica triste o no, yo creo que esta a gusto aquí a pesar de eso, pero eso es lo que yo aprecio creo que la veo muy poquito, muy poquito, la veo a deshoras, pero lo que me cuentan los demás profesores de ella en todas las asignaturas, no es que destaque por ser una chica diez, pero bien, bastante bien (tutor)</p> <p>medio alto, mas bien tirando a alto si, si, y bueno es difícil de conseguir no, a veces con tanto problema de viaje de para aquí, viaje para allá o saliendo que el año que viene saliendo para aquí, ella no, no se siente ni rendida ni, yo la veo motivada a pesar de lo que, no se hay algunos alumnos que ya no van a venir aquí lo dan todo por va me da igual, ella no, ella sigue adelante supongo que todo esto</p>		<p>La chica tiene un buen rendimiento intelectual...</p> <p>Está muy motivada</p>
--	--	--	---

	sabe que es positivo para ella claro (tutor)		
<b>Integración Lingüística</b>	<p>A princípio foi um pouco difícil porque eu nao sabia español, eu só sabia português. E era um pouco difícil porque eu nao sabia e... tinham que mostrar tudo com imagem... Mas quando eu já sabia assim mais espanhol e catalao foi mais fácil fazer mais amigos, é... me relacionava, tinha gente de outras turmas, de outras séries...</p> <p>E ao princípio eu suspendia quase tudo. Porque eu nao entendia a classe, nao sabia o que é que tinha escrito no examen, me botava nervosa, fazia o que nao tava certo , mas agora eu já entendo tudinho e já aprovo tudo.</p> <p>Eu era muito pequenininha. Eu tinha nove anos e eu nao pensei assim como reagir. O único que eu tinha na cabeça era aprender o espanhol e o catalao. Además eu tava acostumada que no Brasil eu tirava nota boa.</p> <p>É em Fortaleza. Sim, era um colégio bom, particular e eu estava acostumada a tirar notas boas. Cheguei aqui e só tirava dois, um, zero. Eu ficava nervosa, eu chorava. Papai dizia – “Tranquila, nao tem porque vc ficar nervosa. Vc nao sabe a língua.” – Eu o único que tinha na cabeça era aprender a língua, nada mais. Mas aí quando eu já tinha... Eu cheguei aqui e fiz quarto. Quando era pela quinta série , mais ou menos por janeiro, já do quinto curso, é claro eu já</p>	<p>....</p> <p>Capacidad profunda baja</p> <p>....</p> <p>....</p>	<p>El aprendizaje de los idiomas no ha sido tan difícil pero ha sido una pequeña batalla para Ingrid. Ella cuenta que a principio suspendía las asignaturas, no entendía lo que decían y le enseñaban las cosas por imagen...</p> <p>Quando llegó su único reto era aprender los idiomas porque estaba acostumbrada a las buenas notas, suspender la dejaba muy nerviosa y triste...</p> <p>Quando llegó su único reto era aprender los idiomas porque estaba acostumbrada a las buenas notas, suspender la dejaba muy nerviosa y triste... al aprender los idioma sus notas se normalizaron y ella pudo hacer</p>

	<p>sabia quase tudo de espanhol catalao, e a partir daí o único que eu tinha em mente era curtir minhas amigas.</p> <p>É, é fantástica como diretora, as professoras são assim maravilhosas, sabe? Eu não sei dentro do que eu vejo dos outros colégios, dentro do contexto dos outros colégios, e pelo que esta professora de catalão falou, eu fiquei surpreendida, e eles aprenderam rapidinho eles aprenderam catalão e espanhol entende , sabe aquela coisa da mãe angustiada, angustiada, com medo, e nada, num mês eles já estavam tirando oito, nove.....vieram com uma bagagem boa do Brasil.....</p> <p>mas esta questão da adaptação de estudo, e de tudo foi muito tranqüila, porque, a adaptação da língua foi muito rápida.....eu mesma me surpreendi com a adaptação deles.....</p>		<p>más amistades...</p> <p>Preocupación de la madre con el aprendizaje de los idiomas locales, en el principio, y luego la sorpresa de ver que los niños lo habían aprendido tan bien...</p>
--	--	--	--

**Anexo 5**

**Tabla 1.**  
**Ejemplo del listado enviado por el Servicio de Estadística y Documentación**

Nom	Adreça	Telèfon	Naturalesa	Municipi	Pla d'Estudi	Alm. Brs
La Salle Barceloneta	C. Balboa, 18-20	933195475	Privat	Barcelona	BATX (2, 3, 4) CFPM	1
Sant Joan Bosco	Pg. Vall d'Hebron, 258-260	934280250	Privat	Barcelona	EINF (2C) EPRI ESO BATX (2, 3, 4)	1
Escola Pia Balmes	C. Balmes, 208	932178612	Privat	Barcelona	EINF (2C) EPRI ESO BATX (2, 3, 4) PGS	
IES Anna Gironella de Mundet	Pg. Vall d'Hebron, s/n	934280292	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4) CFPM CFPS PGS	2
IES Jaume Balmes	C. Pau Claris, 121	934870301	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4) CFPM CFPS	1
IES Joan Boscà	Av. d'Esplugues, 40	932033458	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4)	1
IES Sant Josep de Calassanç	C. Sant Quintí, 32-50	934368903	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4)	3
IES Emperador Carles	C. Enric Bargés, 9-13	934902466	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4)	3
IES Maragall	C. Provença, 187	934534782	Públic	Barcelona	ESO BATX (1, 2, 3, 4)	5
IES Milà i Fontanals	Pl. Josep Ma. Folch i Torres, s/n	934417958	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4) CFPM	3
IES Montserrat	C. Copèrnic, 84	932004913	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4)	3
IES Narcís Monturiol	C. Harmonia, s/n	934283017	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4)	4
IES Menéndez y Pelayo	Via Augusta, 140	932002755	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4)	1
IES Verdaguer	Parc de la Ciutadella, s/n	933195733	Públic	Barcelona	ESO BATX (2, 3, 4)	1

*Fuente: Departament d'Educació - Servicio de Estadística y Documentación*

**Tabla 2. Cronograma de la investigación**

<b>Año 2004</b>	<b>Actividades</b>
Abril-Junio Fase de exploración	<ul style="list-style-type: none"><li>- Contacto con escuelas Primarias y Secundarias</li><li>- Observación participante (patio y clase)</li><li>- Entrevistas</li></ul>
Octubre-Diciembre	Diseño de la investigación, inicio del marco teórico Estancia breve en Canadá
<b>Año 2005</b>	<b>Actividades</b>
Enero	Inicio del trabajo de campo
Enero y febrero  1ª fase de la investigación	Contacto con escuelas y realización del cuestionario
Marzo a julio  2ª fase de la investigación	Regreso a las escuelas <ul style="list-style-type: none"><li>- Observación participante</li><li>- Notas de campo</li><li>- Entrevistas semiestructuradas</li><li>- Redes de amigos</li><li>- Redacciones</li></ul>
Agosto y septiembre	Organización del material empírico Redacción
Octubre a diciembre	Redacción Estancia breve en Nueva York
<b>Año 2006</b>	<b>Actividades</b>
Enero-mayo	Tratamiento de los datos: transcripción de las entrevistas, elaboración de los casos, etc.
Junio	Procesamiento de los datos estadísticos
Julio	Análisis de los datos cualitativos (entrevistas, observaciones, etc)
Agosto	Análisis de los datos cualitativos (entrevistas, observaciones, etc)
Septiembre	Análisis de los datos cualitativos y fase completa del trabajo de campo (devolución del análisis en los colegios)
Octubre	Redacción del texto
Noviembre	Redacción del texto
Diciembre	Revisión general y e impresión de la tesis para depósito

**Tabla 3. Perfil general de las familias: Padres, madres y responsables**

Familia	Ciudad origen	de	Tiempo en Barcelona	en	Tipo Familia	de	Nº hijos	Actividad laboral
Lopes	Río de Janeiro / JP		1 año y medio		Monoparental		1 (14)	Doctorado, becada por el Brasil
Moreno	Bahía		12 años		Monoparental		2 (14 y 9)	Dueña de una Peluquería
Batista	Rondonia		4 años		Nuclear		3 (15, 21, 24)	Paleta y servicio doméstico
Silva	Goiania		6 meses		Nuclear		2 (13 y 4)	Mozo de carga y servicio doméstico
Nunes	Goiania		9 meses		Nuclear		3 (13,10 y 4)	Pintor y camarera
Alves	Poços Caldas	de	5 años		Monoparental		2 (13 y 10)	Camarera
Oliveira	Rio de Janeiro		9 años (tía) 6 meses (tío)		Extensa		2 (16, 17)	Dueña de bar y cocinero
Mendes	Fortaleza		3 años y medio		Nuclear		2 (12 y 11)	Doctorado, becado por el Brasil
Santos	Rio de Janeiro		3 años y medio		Extensa		1 (12)	Pintor y servicio doméstico
Salvador	Paraná		5 años		Nuclear		2 (13 y 12)	Vigilante y servicio doméstico
Fiorelli	Curitiba		2 años y medio		Nuclear		2 (13 y 11)	Vigilante y servicio doméstico
Amaral	Tocantins		1 año y 2 meses		Extensa		2 (15 y 13)	Camarera
Perez	São Paulo		1 año y 2 meses		Nuclear		2 (14 y 12)	Mozo de carga y camarera
Brunelli	Río Grande Sul	do	3 años y medio		Nuclear		2 (15 y 12)	Doctorado, becados por el Brasil

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en el trabajo de campo.



**Tabla 4. Resumen general sobre las expectativas profesionales de los adolescentes brasileños.**

Adolescentes	Expectativa profesional	Lugar
Eduardo	Informática Microelectrónica	Un primer tiempo en Barcelona, luego en Brasil
Carla	Pediatra o Veterinaria	No especificado
Ingrid	Estudios* Universitarios	Universidad en Brasil – Postgrado en Barcelona
Thaís	Letras, Educación física	En Barcelona
Marta	Estudios Universitarios	Universidad en Brasil – Postgrado en Barcelona
Augusto	No lo sabe	Brasil
Leonardo	Tecnología*	No especificado
Marcelo	Informática	No especificado
Juliana	Abogada y/o Escritora	Barcelona
Mariana	Médica	Brasil
Gisele	Cine	No especificado
Luciano	No lo sabe	Barcelona
Caroline	Veterinaria	Barcelona
Víctor, Raquel, Leandro, Marcos, Ingrid – No hablamos del tema		
* Opinión de los padres en la entrevista		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en el trabajo de campo

**Tabla 5. Perfil general de los adolescentes**

Nombre	Edad	Tiempo en Bcn	Escolaridad	Escuela
Lopes, Gisele	14	1 año y medio	2º año ESO	Pública
Moreno, Carla	14	6 años	2º año ESO	Pública
Batista, Marcelo	15	4 años	1º año ESO	Pública
Silva, Thaís	13	6 meses	2º año ESO	Pública
Nunes, André	13	9 meses	1º año ESO	Pública
Alves, Leonardo	13	1 año y 7 meses	1º año ESO	Pública
Oliveira, Eduardo	16	1 año y 2 meses	4º año ESO	Pública
Mendes, Ingrid	12	3 años y medio	1º año ESO	Pública
Santos, Raquel	12	3 años y medio	1º año ESO	Pública
Salvador, Juliana	13	5 años	2º año ESO	Pública
Fiorelli, Mariana	13	1 año y medio	2º año ESO	Pública
Amaral, Victor y Leandro	13 y 15	1 año y 2 meses	1º año ESO 3º año ESO	Pública
Perez, Luciano y Caroline	12 y 14	1 año y medio	1º año ESO 2º año ESO	Pública
Brunelli, Marcos y Marta	12 y 15	3 años y medio	1º año ESO 4º año ESO	Concertada

*Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo*

## Bibliografía

Aguirre Martínez, M. C. (1997) *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes*. Madrid: CIDE.

Aja, E., Carbonell, F., Colectivo IOÉ, Funes, J., & Vila, I. (1999). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Alsina, M. (1999) *Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer*. URL: <http://www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/43-44rodrigo.cfm> (Consultado en noviembre de 2004)

Aldámiz-Echevarría, M. M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Massalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, A., Ribera, M., & Rigol, A. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó.

Alegre Canosa, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània.

Andrade, C., & Cabezalí García, E. (2004). Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, N° 35, pp.117 - 140.

Anisef, P., & Kilbride, K. (Eds). (2003). *Managing two worlds: The experiences & concerns of immigrant youth in Ontario*. Toronto: Canadian Scholars Press Inc.

Aparicio, R., & Muñoz, S. V. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: UPCO.

Aparicio, R. (2003). *La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Madrid: UPCO.

Aparicio, R., & Muñoz, S. V. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía.*: UPCO.

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. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Aparicio, R., Tornos, A., & Labrador, J. (1999). *Inmigrantes, integración, religiones.* Madrid: UPCO Departamento de Publicaciones.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada - Dimensiones culturales de la globalización.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Area, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información.*: Colección aprender a ser.

Arenas Sampera, J. (2003). La integració lingüística escolar i social dels alumnes de nacionalitat estrangera. *Escola Catalana*, N° 396, pp. 21-24.

Assis, G. O. (1999). Estar aqui..., estar lá...: uma... cartografia da emigração valadarense para os EUA. En R. Reis & T. Sales (Eds.), *Cenas do Brasil Migrante* (pp. 125-166). São Paulo: Editorial Boitempo.

Aubarell Solduga, G. (dir) (2003). *Perspectivas de la inmigración en España: una aproximación desde el territorio.* Barcelona: Icaria Editorial.

Banton, M. (1994). Assimilation, *Dictionary of Race and Ethnic Relations.* London: Routledge. (pp. 37-39). London: Routledge.

Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía un reto a la Educación Intercultural.* Madrid: Narcea SA de Ediciones.

Beltrán, J., & Sáiz, A. (2001). *Els Xinesos a Catalunya : família, educació i integració*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Alta Fulla.

Besalú & T. Climent (Eds.) (2004). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Editorial Mediterránea.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa Guia práctica*. Barcelona: Ceac.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Blair, M. (1995). Nativo/Forastero : La experiencia de los investigadores negros. En I. Martínez & A. c. Vásquez-Bronfman (Eds.), *La socialización en la escuela y la integración de las minorías : perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90* (pp. 171-184). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Blanco, C. (1993). *La integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras. Método de análisis y aplicación al País Vasco.*, Universidad de Deusto.

Blanco, M. C. (1990). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.

Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Editora HORA.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Booth, T. (2003). Inclusion in the City: Concepts and Contexts. In P. Potts (Ed.), *Inclusion in the City: selection, schooling and community*. London: Routledge Palmer.

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Boucher, M. (2000). *Les Théories de l'intégration. Entre universalisme et différentialisme*. Paris: L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1985). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Boyzon-Fradet, D. (1997). Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration. *Migrants-Formation, CNDP*, 67-84.

Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.

Caballero, Z. B. (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural.*, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Calvo Buezas, T. (1989). Actitudes y prejuicios de los españoles ante los refugiados y ante los extranjeros. En Roque, Ma. Àngels. *Els moviments humans en el Mediterrani Occidental*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis, pp.259-270.

Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.

Calvo Buezas, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.

Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. Paris: UNESCO.

Carbonell, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola - Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.

Carbonell, F. (1999). Desigualdad Social, Diversidad Cultural y Educación., *La inmigración extranjera en España : los retos educativos* (pp. 99-116). Barcelona: Fundació La Caixa.

Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, pp. 64-68.

Carrasco, S.; Ballestín, B. & Borison, A. (2005) “Infancia i immigració: tendències, relacions i polítiques” en *Infancia, famílies i canvi social a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona. Consorci Infància i món urbà (CIIMU).

Carrasco, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: Els llibres de l'ICE de la UAB.

Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnicoculturales. *Revista de educación*, pp. 99-136.

Carrasco, S. (2001). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 29-40.

Carrasco, S. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, pp.14-18.

Casas, M. (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Cashmore, E. (1994). *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Routledge.

Castells, M. (1998). *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura* ( Vol. 2). Madrid: Alianza Editorial.

Cavalcanti, L. (2004). Lembranças de Emigração e realidade de Imigração: o fenômeno migratório na Espanha e a recente chegada dos brasileiros. *Cardenos de Estudos Rurais e Urbanos, n° 15, serie 2*, 185-201.

CIDE. (2001). *Identidad de Género y Feminización del éxito académico*. Madrid: MEC.

CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Colectivo Amani, C. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.

Colectivo IOÉ (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE y el Instituto de la Mujer.

Colectivo IOÉ (2002). *Linmigración, escuela y mercado de trabajo: una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación "La Caixa".

Colectivo IOÉ (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Universidad de Valencia.

Colectivo IOÉ (1997). *La diversidad cultural y la escuela*. Madrid: CIDE.

Colectivo IOÉ (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.

Colectivo IOÉ (1993). *Escolarización de niños marroquíes en España*. Madrid: CIDE.

Colectivo IOÉ (1992). *La immigració estrangera en Catalunya Balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Calatà d'Estudis Mediterranis.

Coleman, J. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Conill, J. (2003). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.



Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement*. Albany, NY: State University of New York Press.

DeBiaggi, S. D. (2003). Famílias brasileiras em um novo contexto cultural. En A. C. B. Martes & S. Fleischer (Eds.), *Fronteiras Cruzadas. Etnicidade, Gênero e Redes Sociais*. (pp. 175-197). São Paulo: Paz e Terra.

Delanty, G. (2003). *Community*. London: Routledge.

Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració: lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Barcelona: Empúries.

Delgado, M. (1998) *Dinámicas identitarias y espacios públicos*. URL: <http://www.cidob.org/Catalan/publicaciones/Afers/43-44delgado.cfm>  
(consultado en marzo de 2005)

Dias, M. I. (1997). *Inserção Sócio-Educativa e Cultural da juventude de origem brasileira na sociedade portuguesa: Análise dos processos migratórios em Trás-os-Montes.*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. (Tesis).

Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámides.

Díaz Aguado, M. J., & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural : Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Eco, U. (2002). *Como se hace una tesis*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Escámez, J. (2003). Educación Intercultural, *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 132-140). Valencia: Bancaja.

Essomba, M. A. (1999). *Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

Ferrer, N. (2004). Què vol dir acollir? El bloqueig emocional dels alumnes immigrants. *Perspectiva Escolar*, 10-14.

FETE-UGT. (2006). *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencia del racismo en adolescentes y jóvenes*. Madrid.

Fleischer, S. (2001). *Pensando a identidade brasileira no contexto de housecleaning em Boston, Massachussets*. URL: [http://136.142.158.105/Lasa2001/Fleischer.pdf31\\_de\\_marzo\\_de\\_2004](http://136.142.158.105/Lasa2001/Fleischer.pdf31_de_marzo_de_2004)]. (consultado 31 de marzo de 2004)

Franzé, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.

Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *La Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Freire, P. *A escola*. URL: <http://www.paulofreire.org/poesias.htm> (Consultado en abril de 2006)

Funes, J. (1999). Migración y adolescencia, *La inmigración extranjera en España : los retos educativos*. (pp. 117-141). Barcelona: Fundación La Caixa.

Funes, J., & Essomba, M. A. (2004). Elements de debat, conclusions i propostes. In X.

García Castaño, F. J. y Muriel López, C. (2002) (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Vol. II. Actas del III Congreso sobre la inmigración en España (Ponencias). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

García Castaño, F. (1995). Investigación, intervención y evaluación para la integración lingüística de inmigrantes. Madrid: CIDE.

García, M. (2003). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

García Roca, J. (2003). Integración. En J. Conill (Ed.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 203-211). Valencia: Bancaja.

Garreta, J. & Llevot, N. (col) (2003) *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

Generalitat de Catalunya (1994). Pla interdepartamental d'immigració. Barcelona: Departament Benestar Social.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation: Punjabi Sikh immigrants in an American high school*. New York: Cornell University Press.

Gibson, M., & Ogbu, J. U. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.

Gielen, U. P., & Roopnarine, J. (2004). *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications*. London: Greenwood Press.

Gil del Pino, M. C. (2005). *Convivir en la diversidad : una propuesta de integración social desde la escuela*. Sevilla: Editorial MAD.

Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Bruguera, M. J. (2002). *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

Gordon, M.(1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, And National Origins*. New York: Oxford University Press.

Guba, E. G. (1983). Criterio de credibilidad en la investigación naturalista. En J. G. S. y. A. P. Gomez (Ed.), *La enseñanza: Su teoría y práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guembe, P., & Goñi, C. (2004). *No ho diguis als meus pares. Com conèixer i resoldre els problemes dels adolescents*. Barcelona: Columna.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2003). *Etnografía métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hannoun, H. (1992). *Els ghettos de l'escola: per una educació intercultural*. Vic: Eumo.

Hébert, Y., Lee, J., & Sun, S. X. (2003). Relational citizenship as social networks: Immigrant youth's maps of their friendships, *Encounters on education* (Vol. 4). Toronto: Guest Editors.

Hernández, F., & Sancho, M. J. (1999). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hoerder, D., Hérbert, Y., & Schmitt, I. (2005). *Negotiating transcultural Lives: Belongings and Social Capital among Youth in Comparative Perspective*. Göttingen: V&R Unipress.

IMERSO. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados*. Madrid: UPCO.

Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada: la población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid: Editorial Trotta.

Jary, D., & Jary, J. (1991). *Collins Dictionary of Sociology*. London: Harper-Collins Publishers.

Jaume Serra, P. (2000). Aprender amb les emocions. *Escola Catalana*, 6-9.

Jiménez, B. T. (1998). *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona: Plaza & Janés.

Jordán, A. J. (1996). *Propuesta de Educación Intercultural para Profesores*. Barcelona: Ceac.

Jordán, A. J. (1998). *La escuela multicultural - Un reto para el profesor*. Barcelona: Paidós.

Jordán, A. J. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Proa.

Jordán, A. J. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: Ceac.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

Juliano, D. (2003). La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros. En F. Checa & Á. Arjona & J. C. Checa (Eds.), *La integración de los inmigrados - modelos y experiencias* (pp. 189-206). Barcelona: Icaria.

Kottak, C. P. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: McGraw-Hill.

Lasagaster, D., & Sierra, J. M. (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Ed. ICE - Horsori.

Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

Linger, D. (2001). *No one home. Brazilian selves remade in Japan*. California: Standford University Press.

Machado, I. J. R. (2002). Cárcere público: os estereótipos como prisão para os imigrantes brasileiros no Porto, Portugal. *Revista Temáticas Revista dos Pós Graduandos em Ciências Sociais do Ifch Unicamp*, v. 10, pp.120-152.

Malgesini, G., & Gimenez, C. (2000). *Guia de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

Manço, A. i. U. (1993). L'intégration : histoire d'une idéologie, *AA.VV., La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens* (pp. 197-201). Nancy: CNDP/CRDP de Lorraine.

Margolis, M. (2003). Na virada do milênio: A emigração brasileira para os Estados Unidos. En A. C. B. Martes & S. Fleischer (Eds.), *Fronteiras Cruzadas. Etnicidade, Gênero e Redes Sociais* (pp. 51-72). São Paulo: Paz e Terra.

Margolis, M. (1998). *An Invisible Minority. Brazilians in New York City*. Boston: Allyn & Bacon.

Margolis, M. (1994). *Little Brazil. An Ethnography of Brazilian Immigrant in New York City*. New Jersey: Princeton.

Martes, A. C. B., & Fleischer, S. (2003). *Fronteiras Cruzadas. Etnicidad, Gênero e Redes Sociais*. São Paulo: Paz e Terra.

Martí, J. *Cultivo una rosa blanca*.

URL: [http://www.analitica.com/bitBiblioteca/jmarti/rosa\\_blanca.asp](http://www.analitica.com/bitBiblioteca/jmarti/rosa_blanca.asp)

(Consultado en julio de 2006)

Martí, J. (1999). Catalunya al tombant del mil.leni: multiculturalisme i identitats ètniques. *Revista d' Etnologia de Catalunya*, v. 15, pp.92-102.

Martínez, M., & Bujons, C. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Editorial Ariel.

Martínez Veiga, U. (1997). *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Editorial Trotta.

Medina, F.X. (2004). Esport, escola i diversitat. Algunes reflexions. En Institut Europeu de la Mediterrània, *Fills i filles de famílies immigrades a les escoles catalanes : dossier del curs*. (pp.81-84). Barcelona : IEM.

Menezes, G. H. (2003). Filhos da imigração : A segunda geração de brasileiros em Connecticut. En A. C. B. Martes & S. Fleischer (Eds.), *Fronteiras Cruzadas. Etnicidade, Gênero e Redes Sociais*. (pp. 157-173). São Paulo: Paz e Terra.

Mesa, M<sup>a</sup>.C. Y Sánchez, S.(1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publication.

Mitchell, C. (2003). Perspectiva comparada sobre transnacionalismo entre imigrantes brasileiros nos Estados Unidos. En A. C. B. Martes & S. Fleischer (Eds.), *Brasileiros no sul da Flórida - Relatos de uma pesquisa em andamento*. São Paulo: Paz e Terra.

- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (1977). *La escuela en la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Montón Sales, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Catarata.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PCC, Editorial y Distribuidora.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mota, K. (1999). *Imigrantes brasileiros nos Estados Unidos: Trajetoria de identidades em uma situação de bilinguismo*. Brown University. (Tesis)
- NATIONAL-RESEARCH-COUNCIL. (2003). *Engaging schools : fostering high school students' motivation to learn ; Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ogbu, J. U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple, en Honorio M. Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (Eds.). En H. Velasco & J. García Castaño & A. Diaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Oliveira, A. C. (2003). O caminho sem volta - Classe social e etnicidade entre os brasileiros na Flórida. En A. C. B. Martes & S. Fleischer (Eds.), *Fronteiras Cruzadas. Etnicidade, Gênero e Redes Sociais*. (pp. 115-138). São Paulo: Paz e Terra.



Oliveira, A. C. (1999). Repensando a identidade dentro da emigração *dekassegui*. En R. Reis & T. Sales (Eds.), *Cenas do Brasil Migrante.*: . (pp. 275-307). São Paulo: Editorial Boitempo.

Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana: una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.

Pàmies, J. (2006). Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona, BellaTerra. (Tesis)

Paredes Vidiella, E. (2004). *Pedagogía en la adolescencia*. Barcelona: Tibidabo.

Pauladarias, J. M. (1999). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-87). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Pérez de Lara, N. (1998). *La Capacidad de ser sujeto : más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.

Perotti, A. (1989). Migración y Sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales, 15 - 64.

Piaget, J. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira.

Piñón, N. (1999). *La república de los sueños*. Madrid: Grupo Santilla de Editores.

Pires, B. (2006). Fiestas brasileñas: la recreación del ambiente festivo brasileño en Barcelona. En J. Martí (Ed.), *Fiesta y ciudad: Pluriculturalidad e integración*. Madrid: CSIC. (En curso de publicación)

Piussi, A. M. & Bianchi, L. (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en educación*. Barcelona: Icaria.

Portes, A. (1996). *The New Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.

Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage Foundation.

Potts, P. (2003). *Inclusion in the City: selection, schooling and community*. London: Routledge Palmer.

Quintana, M. (1996). *Prosa & Verso*. São Paulo: Editora Globo.

Ramírez, M. I., Herrera, F., & Herrera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*. URL: <http://www.rieoei.org/deloslectores/511Ramirez.PDF>  
Número 33 – octubre (Consultado en abril de 2005)

Reis, R., & Sales, T. (1999). *Cenas do Brasil Migrante*.: Editorial Boitempo.

Requena, F. S. (1994). *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Requena, F. S. (2003). *Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Resende, R. (2003). Brasileiros no sul da Flórida - Relatos de uma pesquisa em andamento. En A. C. B. Martes & S. Fleischer (Eds.), *Fronteiras Cruzadas. Etnicidade, Gênero e Redes Sociais*. São Paulo: Paz e Terra.

Sales, A., & García, F. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.

Sales, T. (1991). Novos Fluxos migratórios da população brasileira. *Revista Brasileira de Estudos da População*, 21-31.

Sales, T. (1999). *Brasileiros longe de casa*. São Paulo: Cortez Editora.

Sales, T. (2004). Imigrantes brasileiros adolescentes e de segunda geração em Massachusetts, EUA. *Revista Brasileira de Estudos da População*, 21, 217-239.

Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescente desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial.*, Universidad de Barcelona, Barcelona. (Tesis)

Sandín, M. P. (1999). La Socialización del alumnado en contextos multiculturales. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 37-45). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Sasaki, E. M. (1999). Movimento *dekassegui* : a experiência migratória e identitária dos brasileiros descendentes de japoneses no Japão. En R. Reis & T. Sales (Eds.), *Cenas do Brasil Migrante* (pp. 243-274). São Paulo: Editorial Boitempo.

Savage, M., Bagnall, G., & Longhurst, B. (2005). *Globalization and Belonging*. London: SAGE Publications.

Scheff, T. J. (1990). *Microsociology. Discourse, emotion, and social structure*. Chicago: The University of Chicago Press.

Scheff, T. J. (1994). *Bloody Revenge. Emotions, Nationalism and War*. San Francisco: Westview Press.

Siguan, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática.

Soares, W. (2003). A emigração valadarense à luz dos fundamentos teóricos da análise de redes sociais. En A. C. B. Martes & S. Fleischer (Eds.), *Fronteiras Cruzadas. Etnicidade, Gênero e Redes Sociais*. (pp. 231-261). São Paulo: Paz e Terra.

Solé, C. (coord.) (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos.

Solé, C., & Herrera, E. (1991). *Trabajadores extranjeros en Cataluña. ¿Integración o racismo?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Solé, C. (1981). *La integración socio-cultural de los inmigrantes en Cataluña*. Madrid: Fundación Juan March.

Souza, H. (2000). Language loss and language gain in the brazilian community: The roles of schools and families. In Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting every voice. Pedagogy and politics of bilingualism*. Cambridge: Havard Education Publishing Group.

Strack, F., Argyle, M., & Schwartz, N. (1991). *Subjective well-being*. Oxford: Pergamon.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Migration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Taft, R. (1988). Ethnography Research Methods. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology & Measurement* (pp. 59-63). Oxford: Pergamon.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.

Tornos, A., Aparicio, R., & Labrador, J. (1999). *Inmigrantes, integración, religiones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Torrabadella, L., & Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Fundació Caixa Sabadell.

Tort i Bardolet, A. (2000). Identitat i afectivitat en l'aprenentatge dels sabers escolars. *Escola Catalana*, 12-14.

Troyna, B. (1994). Education and Cultural Diversity, *Dictionary of Race and Ethnic Relations* (pp. 90-92). London: Routledge.

Tylor, E. B. (1995 [1871]). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (Ed.), *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.

Urry, J. (1985). Social Relations, Space and Time. In D. Gregory & J. Urry (Eds.), *Social Relations and Spatial Structures* (pp. 20-48). London: THE MACMILLAN PRESS LTD.

Velasco, H., García Castaño, J., & Díaz De Rada, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Velasco, H., & Rada, A. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Walqui, A. (2000). *Access and Engagement: Program Design and Instructional Approaches for Immigrant Student in Secondary School.*: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems Company.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro - La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

Woods, P., & Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela informes etnográficos.* Barcelona: Paidós-MEC.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Ed. Narcea.

Zambrano, M. (1986). *De la Aurora.* Madrid: Ed. Turner.

## **OTRAS FUENTES DE CONSULTAS**

### **Grupos de investigación**

Grup de Recerca sobre Migracions – URL: <http://seneca.uab.es/migracions/>

Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones –  
URL: <http://www3.upco.es/pagnew/iem/>

Mídias e Migrações – URL : <http://www.midiamigra.com.br/>

Harvard Immigration Projects – URL : <http://www.gse.harvard.edu/~hip/>

Citizenship Education Research Network  
URL: <http://canada.metropolis.net/research-policy/cern-pub/overview.html>

Grup de Recerca d'Educació Intercultural  
<http://www.ub.es/div5/departam/mide/grups/gredi/gredi.htm>

### **Portales**

Aula Intercultural – URL: <http://www.aulaintercultural.org/>

EduAlter – URL: <http://www.edualter.org/>

Educa en al Red – URL: <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>

Educaweb – URL: <http://educaweb.com>

Instituto Europeo de la Mediterranea – URL: [www.iemed.org](http://www.iemed.org)

Entreculturas – URL: <http://www.entreculturas.org/home.htm>

MEC - Educación Intercultural  
URL: <http://wwwn.mec.es/educa/intercultural/index.html>

Observatorio permanente de la inmigración  
URL: [http://dgei.mir.es/es/general/ObservatorioPermanente\\_index.html](http://dgei.mir.es/es/general/ObservatorioPermanente_index.html)

Observatori sobre Migració i Comunicació (MIGRA-COM)  
URL: <http://www.migracom.org/migracomswf.html>

Instituto Nacional de Estadística – URL: <http://www.ine.es> , Notas de prensa de 27 de abril de 2005 (Consultado en diciembre de 2005)

Instituto Nacional de Estadística – URL: <http://www.ine.es/prensa/np0706.htm> , Notas de prensa de 25 de julio de 2006 (Consultado en agosto de 2006)

IMERSO Migración – URL: <http://www.imersomigracion.upco.es/> (Consultado en diciembre de 2005)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística – URL: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) (consultado en 15 de noviembre de 2005)

Ayuntamiento de Madrid - (Consultado en 29 de diciembre de 2005)

URL: <http://www.munimadrid.es/estadistica/poblacion/pobExtr/pobExtranjera.asp>

Ayuntamiento de Barcelona – URL: [www.bcn.es](http://www.bcn.es) (Consultado en 13 de noviembre de 2005)

UNESCO

URL: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/la\\_educacion\\_encierra\\_tesoro.pdf?menu=/esp/atematica/conflictividad/docdig/](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/la_educacion_encierra_tesoro.pdf?menu=/esp/atematica/conflictividad/docdig/) (Consultado en febrero de 2006)

UNICEF – URL: [www.unicef.org/brazil/](http://www.unicef.org/brazil/) (Consultado en marzo de 2006)

Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2006. Nota informativa sobre la situación española – URL: <http://www.stecyl.es/informes/InformeOCDE2006.pdf> (Consultado en septiembre de 2006)

Identities: Mantidas e perdidas – URL: <http://www.identidades-br.net/persona/perso07.htm> (Consultado en mayo de 2005)

Portal da cultura japonesa – URL: <http://www.yamanaka.com.br/daimon/afinal.htm> (Consultado en 29 de diciembre de 2005)

Ministerio de trabajo y asuntos sociales (MTAS)

URL: <http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Indice.htm> (Consultado en junio de 2006)

Informe DELORS (2002)

URL: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/la\\_educacion\\_encierra\\_tesoro.pdf?menu=/esp/atematica/conflictividad/docdig/](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/la_educacion_encierra_tesoro.pdf?menu=/esp/atematica/conflictividad/docdig/) (Consultado en febrero de 2006)

Informe Pisa 2003 – URL: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) (Consultado en junio de 2006)

CIIMU (2002). Informe 2002: La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà-Observatori de la infància i la família. – URL: [www.ciimu.org](http://www.ciimu.org) (Consultado en mayo de 2005)



El Desarrollo de la Educación – Informe Nacional sobre Educación en España – 2004.  
URL: [www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/spain.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/spain.pdf)  
(Consultado en mayo de 2005)

Integrating Immigrant Children into Schools in Europe  
URL: [www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/045EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf)  
(Consultado en junio de 2005)

## **Planes**

Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración – 2006-2009 (en fase de aprobación)  
URL: <http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Indice.htm>  
(Consultado en junio de 2006)

Plan Andaluz de Educación de Inmigrante (2001)  
URL: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PS E/participacion/Inmigrantes/AlumnadoInmigrante&vismenu=0,0,1,1,1,1,1> (Consultado en noviembre de 2005)

Plan de atención a la diversidad (2003)  
URL: [http://www.madrid.org/orientacion/legislacion/plan\\_atencion\\_diversidad.html](http://www.madrid.org/orientacion/legislacion/plan_atencion_diversidad.html)  
(Consultado en noviembre de 2005)

Pla d'actuació per l'alumnat de nacionalitat estrangera: 2003-2006.  
URL: [www.gencat.net/educacio/depart/plactuacio.html](http://www.gencat.net/educacio/depart/plactuacio.html)  
(Consultado en marzo de 2004)

Departament d'Educació - Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera: 2003-2006.  
URL: <http://www.gencat.net/educacio/depart/plactuacio.htm>  
(Consultado en marzo de 2004)